



**Universidad  
Zaragoza**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS

# Trabajo Fin de Máster

MODALIDAD B

La Retroalimentación en la Evaluación Formativa en  
Educación Física en Secundaria:  
un estudio de investigación acción en el IES Sierra  
de Guara de Huesca

Feedback in Formative Assessment in Physical  
Education in Secondary School: an action research  
study in IES Sierra de Guara in Huesca

Autor

Carmen Guillén Moya

Director

Sonia Asún Dieste

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN  
Curso académico: 2017-2018

# **ÍNDICE**

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	1
2. MARCO TEÓRICO .....	2
2.1. Marco normativo de la evaluación en la Educación y Educación Física en Secundaria.....	2
2.2. Evaluación: evolución y enfoques. ....	5
2.3. Evaluación formativa: puntos de vista de distintos autores y definición personal .....	7
2.4. Retroalimentación .....	9
3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: Importancia de la Retroalimentación en la Evaluación Formativa en Educación Física en Secundaria. ....	12
3.1. Objetivos .....	12
3.2. Metodología .....	12
3.3. Análisis .....	18
3.4. Resultados .....	20
4. DISCUSIÓN.....	29
5. CONCLUSIONES .....	32
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS .....	33
7. VINCULACIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL .....	34
8. BIBLIOGRAFÍA.....	35
9. ANEXOS.....	39

## RESUMEN

Es conocido que la evaluación en la materia de Educación Física va progresando hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo cada vez más formativa; a pesar de ello, queda todavía camino por recorrer. Este trabajo ha focalizado su esfuerzo en comprobar la utilidad que tiene la retroalimentación en un contexto de evaluación formativa para los alumnos de Educación Física en Secundaria. Además de esto, también se ha pretendido conocer la información previa que los adolescentes tenían sobre la retroalimentación y la forma en la que sus docentes se la han ido proporcionando. La metodología empleada para realizar este estudio fue una investigación-acción en la que, a partir del déficit de retroalimentación estructurada observada previamente y del conocimiento acerca de la importancia de la retroalimentación en la Evaluación Formativa, se proporcionó retroalimentación individual a los alumnos con el fin de que perfeccionaran su práctica y también su actitud. Tras la intervención, se logró una mejora tanto procedimental como actitudinal en la mayoría del alumnado y se consiguió que los alumnos fueran conscientes de los momentos y formas en las que el profesorado de Educación Física utiliza la retroalimentación con el objetivo de mejorar su competencia y aprendizaje.

**Palabras clave:** evaluación formativa, retroalimentación, feedback, Educación Física, Educación secundaria.

## **ABSTRACT**

It is known that assessment in the subject of Physical Education is progressing towards the improvement of the teaching-learning process, being more and more formative. Despite this, there is still a long way to go. This work focuses on verifying the usefulness of feedback in a context of Formative Assessment in Secondary School. In addition it is also intended to know the previous information that the teenagers had about feedback and the way on which their teachers have been providing it. The methodology used to make this study was an action research in which, based on the previously observed deficit of structured feedback and knowledge about the importance of feedback in the Formative Assessment, individual feedback was provided to the students in order to improve their performance and also their attitude. After the intervention, a procedural and attitudinal improvement was achieved in the majority of the students and they were made aware of when and how the Physical Education teachers use the feedback with the aim of improving their competences and learning.

**Keywords:** formative assessment, feedback, Physical Education, Secondary School.

# **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Atendiendo a los diferentes tipos de evaluación, la evaluación formativa es cada día más reconocida en el ámbito educativo en general y en la Educación Física en particular. La importancia del proceso y no solo del resultado final va teniendo mayor consistencia cada vez, lo que permite un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Elegir la Evaluación Formativa supone optar por una metodología que contemple la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, es decir, consiguiendo que sea más autónomo y responsable, con el fin de generar aprendizajes más profundos, significativos y duraderos. El papel del docente es el de orientador y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado, ayudando a estos a tomar conciencia de lo que saben y de lo que les queda por aprender, además de justificar la función de dicho aprendizaje.

Este tipo de evaluación posee características particulares y, una de las más destacadas es la necesidad de una retroalimentación constante, no solo para beneficio del alumnado, sino también del profesorado, para realizar el seguimiento del proceso ajustando los aspectos que sea necesario. Los alumnos precisan recibir información sobre sus actos, con orientaciones para mejorar, atendiendo a los ámbitos motriz, cognitivo, de relación interpersonal y emocional.

El uso de la retroalimentación permite una atención individualizada del alumnado, teniendo en cuenta su situación real, sus capacidades, sus intereses y sus necesidades. Realizar una valoración de su progreso individual puede aumentar su motivación y su estímulo para avanzar, respetando el componente emocional, que merece especial atención durante la adolescencia.

No se debe olvidar que el aprendizaje resulta de una interacción entre el sujeto y su medio, por lo que es necesario contemplar la relación entre la escuela, la familia y el contexto en el que se encuentran los alumnos.

Se trata, pues, de intentar comprobar estas valoraciones en el ámbito concreto del aula, experimentar la planificación de una Evaluación Formativa basada en la observación y la retroalimentación con alumnos de 4º de ESO en un instituto público de la ciudad de Huesca y analizar los resultados de la misma, valorando logros y dificultades. Parece también interesante recoger las opiniones del alumnado sobre su propia evaluación tras haberla vivido.

## **2. MARCO TEÓRICO**

A continuación se van a definir los aspectos necesarios para la comprensión del estudio, que en este caso serán: el marco normativo en relación con la evaluación en la Educación Secundaria, concretando en el área de Educación Física, el concepto de evaluación y el concepto de evaluación formativa, incidiendo en la retroalimentación.

### **2.1. Marco normativo de la evaluación en la Educación y Educación Física en Secundaria**

La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), en su artículo 28 establece que la evaluación en Educación Secundaria “será continua, formativa e integradora”. Para decidir la promoción del alumnado, los profesores que intervienen en el proceso de enseñanza “atenderán al logro de los objetivos y el grado de consecución de las competencias correspondientes”.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, en su artículo 20, hace también referencia a la evaluación.

Define, al igual que la LOMCE, las características de la evaluación y explica cada una de ellas. La evaluación continua detectará las dificultades del alumnado con el fin de adoptar medidas de refuerzo educativo en cuanto sea preciso “para garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo”. El hecho de que sea formativa supone la necesidad de ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje; a través de indicadores de logro, el profesorado debe evaluar los aprendizajes, los procesos y la práctica educativa. Por último se supone también integradora, es decir, la consecución de los objetivos de la etapa y el desarrollo de las competencias debe abordarse teniendo en cuenta todas las asignaturas, aunque se evalúe por áreas.

Al mismo tiempo, establece que “los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa (...) serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables”.

En lo que se refiere a la legislación autonómica en Aragón, la Orden ECD/489/2016 de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en el Capítulo II, artículo 12, se refiere a los principios metodológicos

generales y defiende la promoción del compromiso del alumnado con su aprendizaje, promoviendo una motivación intrínseca, que dote, en mayor medida, responsabilidad y autonomía. También se tendrá en cuenta la implicación del alumnado en el proceso educativo, fomentando su participación en la toma de decisiones y en la evaluación. Se busca una coherencia entre procedimientos de aprendizaje y evaluación, con el fin de que haya mayor desarrollo del alumnado y satisfacción en su proceso educativo. Se ha de plantear una evaluación continua, formativa y sistémica, que sea educadora y que favorezca la mejora de procesos y resultados de aprendizaje y enseñanza con el fin de garantizar una evaluación objetiva. Este concepto metodológico, aunque no lo cite textualmente, hace referencia a la necesidad de una retroalimentación constante que permita al alumnado la implicación en su aprendizaje de la que habla el artículo.

En el Capítulo III, artículo 14 de esta misma Orden, se hace referencia a la evaluación, repitiendo la mayoría de las consideraciones del Real Decreto citado anteriormente.

Aparece la necesidad de concretar en las programaciones didácticas los criterios de evaluación, los criterios de calificación y también los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados.

Explica que las medidas de refuerzo que surgen a partir de la evaluación continua atenderán “a la diversidad de capacidades, actitudes, ritmos y estilos de aprendizaje”.

Hace también referencia al derecho de los alumnos a tener una evaluación objetiva, valorando su “dedicación, esfuerzo y rendimiento”, para lo que cada centro educativo debe informar a las familias sobre los contenidos mínimos, los criterios de evaluación, calificación y promoción y las medidas de intervención educativa que sean necesarias.

En el Anexo I de esta Orden, de orientaciones metodológicas para la etapa, se recoge la necesidad de que el profesorado ayude al alumnado a “tomar conciencia de lo que sabe y de lo que va a aprender, así como el para qué de dicho aprendizaje”, incluyendo “el feedback y la metacognición” en una evaluación continua que permitan al alumno avanzar a lo largo de su aprendizaje modificando aquellos aspectos que sea necesario.

En el Anexo II, en el que se detalla el currículo de cada asignatura, en el apartado correspondiente al área de Educación Física, cuando se habla de orientaciones metodológicas, encontramos también referencias a la evaluación. Se valora la importancia de “informar de los aprendizajes a conseguir”, de “diseñar propuestas de aprendizaje orientadas al proceso y no al resultado únicamente”, “fomentar la implicación cognitiva del alumno”, “reconocer el progreso individual”, “utilizar

evaluaciones privadas y significativas para el aprendizaje”, “diseñar evaluaciones diagnósticas que permitan al alumno establecer necesidades de aprendizaje concretas”, “implicar al participante en su evaluación” y “facilitar la práctica y la reflexión del alumno para volver a construir la acción más pensada y ajustada a los fines perseguidos”. Destaca la importancia del proceso, por encima de las marcas o resultados, y del progreso individual (“pasar de un comportamiento a otro más elaborado o adaptado sin ser comparado con otros”).

Se recogen asimismo los criterios de evaluación de cada uno de los bloques de contenido asociados a las competencias claves y a los estándares de aprendizaje evaluables (de 1º a 4º de la ESO).

Estando en proceso la elaboración de una Orden sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, hasta la publicación de dicha norma, se facilitan las orientaciones para llevar a cabo la evaluación por medio de la Resolución de 23 de noviembre de 2017, del Director General de Planificación y Formación Profesional, por la que se concreta la evaluación de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2017-2018, mediante la cual se prolongan las orientaciones proporcionadas el curso anterior. Se define la evaluación como “un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada”, cuyo fin es “la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la mejora de la práctica docente”. Los objetivos generales de cada materia se concretan en los criterios de evaluación. La evaluación es la base para adoptar las medidas necesarias para atender la diversidad, favorecer el aprendizaje del alumnado y mejorar el proceso educativo.

Apuesta por una evaluación inicial al comienzo de cada curso, dentro de la evaluación continua y formativa, que ayude a la planificación de la asignatura y la obligatoriedad de concretar los instrumentos para llevar a cabo esta evaluación.

Al igual que la evaluación inicial, se hace referencia a una evaluación final, también en el marco de la evaluación continua, en la que se valore “la evolución del alumnado en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria”.

Concreta el derecho del alumnado y las familias a ser informados de la evolución en el proceso de aprendizaje mediante un informe trimestral en el que se recojan las calificaciones del alumnado, los aspectos relativos a la adquisición de las competencias clave, la decisión sobre la promoción y las medidas de intervención educativa. A este



informe trimestral se sumarán las entrevistas personales con el alumnado y las familias que se consideren necesarias.

El alumnado y las familias tienen derecho a acceder a las distintas pruebas de evaluación realizadas y se recomienda, para favorecer una evaluación formativa, que en la corrección de las mismas se incluya la indicación de los errores cometidos.

Se incluye también los documentos de evaluación que es necesario cumplimentar y la forma de registrar los resultados mediante calificaciones numéricas.

## **2.2. Evaluación: evolución y enfoques.**

Desde que surge, el concepto de evaluación se ha ido modificando al mismo tiempo que ha ido cambiando el enfoque social de la educación. Si nos basamos en los autores de hace una décadas, que hablaban de modelos de enseñanza relacionados con la instrucción directa, existirán grandes diferencias con los autores actuales, que prefieren ambientes de aprendizaje participativos. (Prieto 2015).

Es interesante ahondar en las diferentes definiciones de la evaluación para comprender su proceso de cambio.

Tal como explica Bloom (1971), al inicio se empleaba como herramienta de control mediante exámenes u otras pruebas y, en la actualidad, se utiliza con el fin de conocer el nivel conseguido en función de los objetivos propuestos.

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2003), aseguran que hacia 1920, la evaluación era entendida como medida. Hasta 1940, se basaba en el grado de consecución de objetivos y, es en este momento cuando surge el término de evaluación educativa. En la época de los 70, se comienza a tener en cuenta la valoración del cambio ocurrido en el alumno. Una década más tarde, hacia los 80, se comienza a diferenciar entre modelos cualitativos y modelos cuantitativos y no es hasta la década de los 90 cuando aparece la evaluación formativa.

Como ya hemos mencionado, no existe una única definición de evaluación y por ello, resulta interesante observar los diferentes puntos de vista que tienen los autores sobre este tema a lo largo de la historia de la educación.

Hay cuatro categorías para hablar de las diferentes definiciones de evaluación (Tejada, 1999): definiciones que contienen especificaciones sobre los logros de los alumnos después de un proceso de instrucción, definiciones que hacen referencia a la determinación del mérito o valor, definiciones de evaluación que se basan en la

información para la toma de decisiones y definiciones que subrayan la importancia de la metodología.

En el primer grupo, las definiciones a lo largo de la historia no han cambiado mucho, por ejemplo, Tyler (1950, p.104) describe la evaluación como el “proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados”, por su parte, Gronlund (1985), la define como un proceso mediante el cual se recopila, analiza e interpreta información de una forma sistemática para conocer el grado de adquisición de los objetivos.

En el segundo grupo, muchos autores buscan una definición de evaluación más orientada a objetos (Suchman, 1967 y Stufflebeam y Shinkfield, 1987), pero, en el ámbito de la evaluación educativa, Mateo (1998) define la evaluación como un proceso de recogida de información mediante el cual se pueden emitir juicios de valor respecto a sujetos, objetos o intervenciones con fines educativos.

La tercera categoría, al igual que la primera, varía poco a lo largo del tiempo. Tenbrink (1981) describe la evaluación como el proceso de recoger información y elaborar juicios que se emplearán para tomar decisiones. Dieciséis años más tarde, De Miguel (2000) la define casi igual, como un proceso que busca evidencias de forma sistemática para emitir juicios de valor que faciliten la toma de decisiones.

En el grupo final, Berck (1981) habla de la evaluación como una aplicación del método científico que permite reunir información fiable y válida para decidir acerca de los cambios que hay que realizar en un determinado proceso educativo.

Por el contrario, otros autores prefieren crear una única definición que combine todos los factores anteriores, haciéndola así más completa. Jiménez (1996) sería un ejemplo, ya que define la evaluación como un proceso caracterizado por el orden, la continuidad y la sistematización, que permite recoger información (atendiendo tanto a la cualitativa como a la cuantitativa) y, además, cumple con las características de validez, credibilidad, fiabilidad y utilidad. Para ello, se emplean algunas técnicas e instrumentos que permiten su comparación con criterios establecidos previamente. Esta información sirve al profesional para emitir juicios de valor y tomar decisiones que afecten al objeto evaluado.

Tenbrink (1981) hace una distinción importante entre evaluar y calificar. Los profesores necesitan evaluar continuamente, ya sea el trabajo de sus alumnos, la adecuación de las tareas asignadas, la preparación de los estudiantes... Por ello, los profesores emiten

muchos juicios en el proceso de evaluar y, para evaluar a sus alumnos se utiliza la calificación. A través del proceso de calificación se hacen públicos los juicios del docente sobre las realizaciones académicas de los alumnos.

### **2.3. Evaluación formativa: puntos de vista de distintos autores y definición personal**

Es cierto que este término se considera bastante actual pero, a pesar de ello, muchos autores han hablado de él a lo largo de la historia.

A partir de los años 70 se empieza a hablar de la evaluación formativa, pero es en la actualidad cuando se comienza a destacar la importancia de los procesos frente a los resultados, la atención a las diferencias individuales y a la diversidad, y el fomento y desarrollo de actitudes y valores (Marina, 2013).

Varios autores distinguen entre evaluación formativa y evaluación sumativa. La evaluación sumativa es aquella que se utiliza para calificar al final del proceso en función del nivel que haya alcanzado el alumno, mientras que emplean el concepto de evaluación formativa cuando se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo; en este caso lo importante deja de ser la calificación y pasa a tomar mayor relevancia el ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir valores a tiempo.

La evaluación formativa consiste en una comparación continua entre los desempeños de los alumnos y los ideales. Para poder realizar esta comparación, los objetivos de aprendizaje han de estar claros y se ha de ser capaz de emprender acciones para poder alcanzar el objetivo planteado. Para que la evaluación sea formativa, el alumno y el profesor deben saber dónde están, dónde quieren llegar y cómo pueden alcanzar esa meta. Es por ello que McMillan (2007) define la evaluación formativa como la retroalimentación que recibe el estudiante y que le sirve para modificar su actuación y lograr una mejora. Mediante la retroalimentación, que tiene que ser permanente por parte del docente, se puede incentivar la motivación, el interés y el aprendizaje de los alumnos, ya que ésta se da según sus necesidades. Esta retroalimentación proporciona ayuda al profesor y al alumno para resolver los problemas que puedan surgir a la hora de lograr los objetivos.

La definición de Stufflebeam (1987, p.183) sobre la evaluación formativa es una de las más completas: “la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación,

la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

En relación con la Educación Física, Blázquez (1993, p.10) define la finalidad de la evaluación como “una ayuda o mejora del proceso de enseñanza” y establece como fines de la evaluación en Educación Física los siguientes: conocer el rendimiento de los alumnos, diagnosticar (diagnóstico genérico, específico y de los puntos débiles), valorar la eficacia del sistema de enseñanza (objetivos, situaciones didácticas y fase práctica), pronosticar las posibilidades del alumno, motivar e incentivar a los alumnos, agrupar o clasificar (agrupación flexible) y calificar a los alumnos.

La aplicación de la evaluación formativa en la asignatura de Educación Física, posee ventajas, pero también algunos inconvenientes. Así lo asegura Pastor (2000), que define como ventajas importantes las siguientes: la evaluación se integra en los procesos de enseñanza-aprendizaje; hay más información que profundiza y detalla en mayor medida; existe una mayor relación entre profesores y alumnos; aparece una aplicación directa en la práctica del proceso evaluador, transmitiendo información, valorando, tomando decisiones y reorientando; esta evaluación ayuda al proceso de enseñanza y también al de aprendizaje; toma mayor importancia la observación, que ha de saber realizarse y registrarse correctamente; surgen nuevos instrumentos de evaluación que permitan su utilización entre clases o al concluir estas y, por último, aparece una mayor adecuación de este sistema de evaluación con las finalidades pretendidas y la metodología empleada. En cuanto a los inconvenientes o dificultades, suelen estar relacionados con el gran número de alumnos y grupos con los que trabajan los profesores de Educación Física, y podrían mencionarse los siguientes: aparece una dificultad de conocerse, convivir y tratar de forma personal; la necesidad de organizar y controlar el aula constantemente, dificulta la aplicación de estos sistemas de evaluación y, el último problema que observa este autor, es la dificultad de registrar información todos los días.

Otros autores, siguen defendiendo la aplicación de la evaluación formativa en Educación Física. Chivite (1989) asegura que ésta se ha de adaptar en esta materia en función de tres premisas: la idea de Educación Física como parte de la Educación Integral (unidad de los ámbitos psicomotor, afectivo y cognitivo), congruencia entre los objetivos propuestos y la forma de evaluar y atención a las características diferenciales de la Educación Física (expectativas de los alumnos hacia la asignatura, socialización,

individualización, menor rigidez normativa, proximidad entre el profesorado y los alumnos).

## **2.4. Retroalimentación**

Son abundantes los autores que se han dedicado al estudio del feedback o la retroalimentación. Es por ello que no hay una definición absoluta, sino que cada uno de ellos ha aportado un matiz diferente en su descripción.

La retroalimentación puede definirse como la información que recibe una persona a partir de una respuesta (Ruíz, 2012). Refiriéndose en mayor medida la retroalimentación del rendimiento motor, Schmidt y Lee (2013), aseguran que ésta supone información sobre el rendimiento de una persona durante su actuación o después de ésta. En el desarrollo de la actividad física, la persona emplea la retroalimentación para conocer el error y poder comparar lo que quiere hacer con lo que hace realmente. (Pérez, Rial, Rodríguez y Núñez, 2009).

De un modo similar se expresan Suárez y Llamas (1993, p.2), defendiendo que la retroalimentación en la educación es “la información que reciben los alumnos como resultado de su ejecución”. A su vez, Piéron (1999, p.122) se refiere a ella como “la información proporcionada al alumno para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir resultados previstos”.

Tinning (1992) asegura que hay dos tipos de retroalimentación, por un lado retroalimentación sobre la conducta, que se relaciona con la buena conducta y la ejecución de tareas organizativas y, por otro, retroalimentación sobre la destreza, en el que se presta atención en la actividad física concreta que se está llevando a cabo, con el fin de mejorar la ejecución.

En relación con lo anterior se expresa Lucea (2005), que explica que la retroalimentación consiste en brindar informaciones al estudiante durante o después de una ejecución motriz o acción de comportamiento y que sirven para incidir en la misma o siguiente acción motriz o de comportamiento para lograr así un aprendizaje significativo. Siguiendo con esta definición de retroalimentación, surge la retroalimentación formativa, que Shulte (2008, p. 4) define como “información facilitada a un estudiante que está dirigida a modificar su pensamiento o comportamiento con el objetivo de mejorar su proceso de aprendizaje”.

Por otro lado, existen varias clasificaciones de la retroalimentación en función de diferentes factores. En concreto, Lucea (2005) muestra los distintos feedbacks de la siguiente manera:

- Atendiendo a su procedencia:
  - Feedback intrínseco: suele ser propioceptivo y se canaliza a través de órganos sensitivos internos. Cuando la información es de carácter sensorial o kinestésica.
  - Feedback extrínseco: proporcionado por profesor, compañeros, medios audiovisuales, instrumentos de medición...
- Atendiendo a la dirección (mencionado ya anteriormente):
  - A la conducta.
  - A la tarea o actividad.
- Atendiendo al objetivo:
  - Evaluativo: se emite un juicio de valor cualitativo o cuantitativo.
  - Descriptivo: se describe de manera global o analítica la ejecución del alumno.
  - Explicativo: se informa la manera en que se puede hacer determinada actividad.
  - Prescriptivo: además de prescribir y explicar, informa de posibles consecuencias que puede comportar la actividad.
  - Afectivo: se incide en el ánimo del alumno y su estado emocional, normalmente de forma positiva.

En este apartado, hay autores que añaden algún otro tipo de realimentación. Calderón (2008) descubre tres más:

- Comparativo: se evalúa comparativamente con otras ejecuciones anteriores o con las de otras personas.
- Interrogativo: se pregunta al alumno sobre su ejecución para fomentar la reflexión.
- Organizativo: se da información relativa a la organización de las tareas.
- Atendiendo a los tipos. (Corroborado también por Piéron (1999)):
  - Aprobativo simple: informa sobre el resultado de la acción.
  - Aprobativo específico: informa sobre el resultado y destaca hechos característicos.
  - Reprobativo simple: informa negativamente sobre el resultado de una acción.

- Reprobativo específico: destaca el error de la ejecución sin dar solución.
- Específico neutro: indica la acción a mejorar pero no dice cómo se debe hacer.

Da Costa Simões, Franco y Rodrigues (2009), defienden una dimensión denominada “afectividad”, que podría coincidir con este apartado, en la que diferencia por un lado afectividad positiva y, por otro, afectividad negativa.

- Atendiendo a la forma:
  - Visual: se produce mediante gestos, imágenes...
  - Verbal: se produce mediante informaciones habladas.
  - Cinestésico-táctil: Se produce mediante ayudas manuales.
  - Mixto: se combinan las anteriores.
- Atendiendo al momento:
  - Inicial: se informa antes de comenzar la actividad.
  - Concurrente: se informa durante el desarrollo de la actividad.
  - Terminal: se informa al finalizar la actividad.
  - Retrasado (o retardado): se informa después de haber pasado determinado tiempo.
- Dirigido a:
  - Al grupo/clase: mismo feedback para todos.
  - A un grupo de alumnos: mismo feedback a un grupo.
  - A un solo alumno: feedback único para un alumno

Todas estas definiciones indican que hay muchos tipos de retroalimentación, pero no todas aportan la misma información ni la misma calidad. Sin embargo, se refleja la necesidad de la misma para favorecer el progreso del alumnado en su proceso de aprendizaje.

### **3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: Importancia de la Retroalimentación en la Evaluación Formativa en Educación Física en Secundaria.**

En este apartado se va a describir todo el proceso del estudio, teniendo en cuenta los objetivos iniciales, la metodología empleada y el análisis y discusión de los resultados con la finalidad de obtener unas conclusiones.

#### **3.1. Objetivos**

1. Aplicar la retroalimentación como parte de la Evaluación Formativa en el área de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria en el IES Sierra de Guara de Huesca.
2. Analizar los resultados obtenidos a partir de la retroalimentación ofrecida en las clases de Educación Física.
3. Valorar la utilidad de los instrumentos utilizados en la retroalimentación en Educación Física desde la perspectiva del alumnado.
4. Recoger la perspectiva y las opiniones del alumnado acerca de la retroalimentación realizada en un contexto de evaluación formativa en las sesiones de Educación Física.

#### **3.2. Metodología**

Tras conocer la evaluación formativa un poco más en profundidad, se constata la necesidad de reflexionar sobre cómo implementar una óptima retroalimentación que a su vez posibilite una adecuada evaluación formativa. Así pues, el trabajo se realiza mediante investigación-acción, que es definida por Kemmis y McTaggart (1988, p.9) como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”. Esta es una visión global de la investigación-acción, pero puede guardar relación más directa con la educación a partir de la definición de Herreras (2004), que explica que es una forma de entender la enseñanza como un proceso de investigación y de continua búsqueda, reflexionando acerca de su práctica e introduciendo mejoras que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Elliott (1990, p.4) define esta forma de investigar como “reflexión relacionada



con el diagnóstico”. Tal y como menciona Ángel (2000), podemos encontrar dos tipos de investigación-acción, por un lado, la colaborativa, la que se emplea en este trabajo, en la que el investigador principal se apoya en un grupo de profesores para poder llevar a cabo la investigación y, por otro lado, la investigación-acción participativa, que requiere la implicación de los docentes a lo largo de todo el proceso de investigación. Así pues, este segundo modelo de investigación-acción consiste en la entrada de un investigador a una institución para realizar una investigación “junto con” y no “sobre” los participantes. (Anderson y Herr, 2007).

Con el presente estudio o trabajo se pretende conocer las opiniones de algunos componentes del sistema educativo, los alumnos, para explorar los resultados de la aplicación de la experiencia. Por ello se cree que la mejor opción es decantarnos por un tratamiento de los datos mediante estrategias cualitativas, lo que nos permitirá obtener una información más concreta y profunda que con otro tipo de metodología.

### **3.2.1. Fases de la investigación-acción**

Tal y como asegura Ángel (2000), la investigación-acción consta de tres fases o etapas diferenciadas, que son las siguientes: diseño de la investigación, desarrollo de la investigación y, por último, elaboración de un informe final que recoge todo lo acontecido en las etapas anteriores.

#### **1. Etapa de diseño de la investigación**

Esta fase consta de un diseño teórico y un diseño metodológico. Previo a todo esto, un investigador determina un objeto de investigación para, finalmente, crear un grupo de trabajo. En este caso, el investigador fue el “grupo de trabajo”, puesto que la misma persona realizó la investigación teórica para, posteriormente, llevarla a la práctica y poder analizar los resultados obtenidos. Así pues, las funciones de este equipo de investigación serían las siguientes: seleccionar el objeto de investigación, realizar el diseño teórico, realizar el diseño metodológico y elaborar un informe final. A lo largo de las prácticas hubo una colaboración con los profesores del departamento de Educación Física que sustentó el apoyo en el diseño, especialmente con la tutora de prácticas.

Como se ha mencionado previamente, es necesario determinar el objeto de la investigación a partir de una reflexión y, en este caso, la introducción de una nueva idea. El objeto de estudio es la retroalimentación en las clases de Educación Física. Como ya se conoce, la retroalimentación es un apartado fundamental en la evaluación formativa

(Guerrero, Ávila y Córdova, 2017), por lo que, tras haber realizado un tiempo de prácticas, se determinó que la ésta no era suficientemente valorada por los alumnos, que no entendían que la atención a esa retroalimentación se traduciría en una consecuente mejora de su aprendizaje, y se vio una posibilidad para poder modificar dicho aspecto.

Con el fin de recopilar la información de calidad necesaria para este estudio, se realizaron consultas en diferentes bases de datos. Alguno de los instrumentos que pudimos utilizar fueron: Dialnet, Red de Evaluación formativa, Catálogo Roble... así como los artículos y libros disponibles en la base de datos de la biblioteca UNIZAR. También se consultaron otros materiales online. Así pues, para obtener la información necesaria para el estudio, algunas de las palabras clave que se utilizaron en la búsqueda de artículos y libros fueron las siguientes: retroalimentación, feedback, evaluación, evaluación formativa, Educación Física...

El enfoque que se siguió con el marco teórico, conduce de lo general a lo particular. Se trató de esta forma a cada apartado del marco conceptual, así comenzamos hablando de la legislación de la Educación Secundaria en general para terminar describiendo la legislación de la asignatura de Educación Física. Lo mismo ocurrió con las definiciones de evaluación y evaluación formativa, puesto que primero se analizaron diferentes descripciones a lo largo del tiempo para terminar buscando una definición más concreta. En el caso de la retroalimentación se siguió un proceso similar, yendo de lo más general a lo más específico.

Tras definir los conceptos más importantes, se concretaron los objetivos que se perseguían a lo largo de la investigación y que han sido mencionados anteriormente.

A partir de estos objetivos, se diseñó un plan de acción para presentar la retroalimentación de una forma diferente al alumnado con el propósito de evidenciar su importancia. La información fue dada al comienzo de las últimas tres sesiones, de manera escrita, individualizada y contenía datos acerca del comportamiento y también de la ejecución práctica.

A la hora de escoger la muestra, cabía la posibilidad de seleccionar uno de los grupos clase como experimental, dejando al resto como grupos de referencia. Sin embargo, nos decantamos por aplicar la investigación sobre todas las clases, puesto que se pensó que sería interesante que todos los alumnos se beneficiasen de las mejoras en su proceso de aprendizaje.

Con el fin de dotar de credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad al estudio, se tuvieron en cuenta diversos factores. Por un lado, a lo largo de la intervención hubo en todo momento una observación participante en la que el docente-investigador pudo tomar datos de forma continuada. Existió también una sustentación teórica sobre la que se basó la investigación-acción para desarrollarse de manera adecuada, permitiendo una descripción exhaustiva del estudio y también de las técnicas y análisis de recogida de datos. Ha existido una transcripción de la entrevista que se plasmó en una categorización de la información. Al ser valoradas las categorías y subcategorías por un observador externo, la coincidencia fue del 85'7%, lo que supone que existió un acuerdo en 18 de las 21 categorías. Aquellas en las que no se logró coincidencia, puesto que el observador 1 creía que existían mientras que el observador 2 no las veía reflejadas en la transcripción, fueron las siguientes: "Importancia de recibir información", "Modo" dentro de información a las familias y "Tipo de información recibida". Además, para seguir aumentando la credibilidad y también la confirmabilidad, se pretende mostrar el estudio a las personas que han participado en él para comprobar que están de acuerdo con sus propias aportaciones y las conclusiones que surgen de ellas.

## 2. Etapas de desarrollo de la investigación

En este caso, el proceso de desarrollo de la investigación se dio a lo largo de un periodo de prácticas de Máster de Profesorado en Secundaria, por lo que la duración fue más corta que en otras investigaciones de este tipo. En este tiempo, se desarrollaron una única vez las fases de este proceso, sin repetir el ciclo.

Por un lado la planificación, en la que se elaboró un plan de acción con el fin de responder al enfoque teórico. Es entonces cuando se decidió el tipo de retroalimentación que se iba a desarrollar así como el momento en el que se proporcionaría. En cuanto a la fase de acción, tal y como parece estar reflejado en el propio enunciado, es el momento de llevar a la práctica lo previamente planificado. En esta parte, se repartieron retroalimentaciones individualizadas al comienzo de las clases a los alumnos en función de su comportamiento y su ejecución práctica, con el fin de que éstos mejoraran el proceso de aprendizaje. La observación se llevó a cabo al mismo tiempo que la fase anterior, puesto que se examinó cómo estaba funcionando el plan propuesto, las posibles dificultades o los cambios en la percepción del alumnado. En esta fase, también se utilizó un diario (ANEXO I) para registrar el nivel en el que los alumnos se veían influenciados por la retroalimentación y posibles comentarios sobre la misma. La última

fase del ciclo fue a de reflexión, en la que se diferenciaron dos categorías: por un lado, reflexiones en torno al plan de acción y, por otro, reflexiones personales en torno a los efectos del plan o en torno a la investigación, ambas fases con el fin de observar dificultades y proponer mejoras para poder continuar con el plan inicial solucionando los problemas surgidos.

Cuando se hubo aplicado en las clases la retroalimentación pretendida, se intentó buscar alguna otra forma de recogida de información además de la propia observación docente. Por ello, se organizó un grupo focal con los alumnos, para que fuesen ellos mismos quienes aportaran ideas acerca de sus vivencias en este ámbito. A continuación pasa a describirse de manera más concreta en qué consistió dicha reunión.

### 2.1. Diseño de entrevista del grupo focal

La herramienta principal empleada para la recogida de datos fue la entrevista semiestructurada. Tal y como la designan Díaz-Bravo, Martínez-Hernández, Torruco-García, Varela-Ruíz (2013), este tipo de entrevistas son menos rígidas que las estructuradas, parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los sujetos y a sus aportaciones, con el fin de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Se creyó conveniente que el carácter de la entrevista fuera abierto, para permitir un mayor aporte de información por parte de todos los sujetos entrevistados.

La entrevista a los alumnos se realizó mediante un grupo focal que, según García y Rodríguez (2000), es una técnica dentro de la categoría de entrevista grupal, que se caracteriza por el uso de la interacción con el fin de producir datos que serían menos accesibles sin la interacción en grupo.

A la hora de pensar en las preguntas que íbamos a hacer, nos centramos en los objetivos que habíamos planteado previamente, con el fin de que éstas pudieran responder a dichos objetivos. Los objetivos eran los siguientes:

1. Experimentar la retroalimentación como parte de la Evaluación Formativa en el área de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria en el IES Sierra de Guara de Huesca.
2. Analizar los resultados obtenidos a partir de la retroalimentación ofrecida en las clases de Educación Física.
3. Valorar la utilidad de los instrumentos utilizados en la retroalimentación en Educación Física desde la perspectiva del alumnado.

4. Recoger la perspectiva y las opiniones del alumnado acerca de la retroalimentación en el aula de Educación Física.

## 2.2. Selección de entrevistados

La selección de entrevistados, siguiendo a Valles (2014), se basó en la relación con el objeto de estudio. De esta forma, como ya se ha introducido, se realizó una sola entrevista dirigida a uno de los grupos de 4º de ESO con los que se había estado trabajando mediante la retroalimentación.

Por otra parte, a la hora de realizar el grupo focal, había que tomar decisiones respecto a la muestra que representaría a todo el grupo. Por ello, se tuvo en cuenta a Valles (2003), que dice que en los grupos de discusión no se busca la representación estadística, sino la representación tipológica, socio-estructural, de acuerdo con los propósitos de la investigación y las contingencias de medios y tiempo. El número de grupos y su composición dependerá de la heterogeneidad entre grupos y la economía.

Pero al mismo tiempo, tal y como explica Páramo (2013), al diseñar los grupos, se debe atender a su composición interna y es fundamental que exista una interacción grupal para lograr un intercambio comunicativo aceptable. Cuando se diseña la composición interna del grupo, se ha de reflexionar sobre riesgos de incompatibilidad derivados de la edad-generación, del género y también de su relación con el tema de estudio.

Además, otro rasgo a tener en cuenta es el número de participantes por grupo, según Aigner (2009) el número adecuado de sujetos será de entre 6 y 12 participantes, con el fin de que éstos aporten información suficiente, pero al mismo tiempo sea una intervención fluida.

Por estos motivos, el grupo estuvo formado por 8 sujetos, 4 chicos y 4 chicas. Para la constitución del grupo se pidió consejo a uno de sus profesores para que indicara cuáles de los sujetos que había en la clase iban a ser más participativos e iban a poder aportar más ideas a la discusión pero, a pesar de ello, se ofreció la posibilidad a los alumnos de que participaran aquellos que quisieran. Los alumnos que finalmente formaron parte en el grupo focal fueron voluntarios del grupo clase seleccionado previamente.

## 2.3. Intervención

La entrevista se realizó en una sala del pabellón en el que se encontraban los alumnos, pero siempre se tuvo en cuenta que existiera un ambiente idóneo para la ejecución de ésta, propiciando así una mayor comodidad para los sujetos.

Antes de comenzar, se informó al centro de la necesidad de pasar unos consentimientos informados, pero desde jefatura de estudios se explicó que no era necesario, puesto que todos los integrantes del centro lo firman al comienzo de curso (ANEXO II). Se agradeció a todos los sujetos su participación en el estudio, se explicó la temática de la entrevista y en qué consistían las preguntas que se les iban a realizar.

Una vez explicado lo anterior, se iban realizando las preguntas y se permitía que los entrevistados se expresaran en lo que consideraban más importante; además, si veíamos que algo no quedaba suficientemente explicado intentábamos que éstos le dieran “otra vuelta” formulando nuevas preguntas. A pesar de esto, se les preguntaron todas las cuestiones que había preparadas para la entrevista (ANEXO III), es decir, sí que se añadió alguna pero se mantuvieron las iniciales.

La entrevista fue registrada mediante la grabación de voz. Posteriormente se transcribió con el fin de tener más facilidad a la hora de analizar los datos, puesto que si únicamente lo hubiésemos tenido en audio, hubiera sido mucho más complejo. (ANEXO IV).

### **3.3. Análisis**

A partir de las respuestas proporcionadas por los alumnos, se obtuvieron unas categorías y subcategorías siguiendo la Teoría Fundamentada. Glaser y Strauss elaboran en 1967 esta teoría, que tiene como objetivo determinar el significado de las palabras para diferentes grupos de personas que interactúan unas con otras (Giraldo, 2011). En esta teoría se emplea el método comparativo constante, que trata de analizar la información e ir comparando cada vez los nuevos códigos con los ya identificados (San Martín, 2014). Se realiza un trabajo de microanálisis de los datos para analizar la información recogida (Strauss y Corbin, 1998), en los que éstos se examinan, conceptualizan y comparan con el fin de crear categorías y lograr una relación entre ellas. En este microanálisis, surgen tres formas de codificación: Abierta, Axial y Selectiva. La Codificación Abierta consiste en abordar el texto para separar, describir, comparar y conceptualizar los datos, estableciendo categorías y subcategorías. La Codificación Axial tiene como objetivo identificar las relaciones entre las categorías y subcategorías obtenidas en la Codificación Abierta en función de sus propiedades y dimensiones; en definitiva, establecer un orden. Por último, la Codificación Selectiva se considera una extensión de la Codificación Axial con mayor abstracción. Su función es lograr una categoría central que integre dichas categorías y que esté formada por productos de análisis (palabras, frases y párrafos) explicando en qué consiste la investigación. La creación de estas

categorías y subcategorías, realizada mediante el programa NVIVO, quedó reflejada en el ANEXO V, en el cual aparecen las diferentes categorías con las expresiones aportadas por los alumnos durante el grupo de discusión que pertenecerían a cada uno de estos grupos. Los alumnos no han sido registrados con nombres propios, sino por números, de esta manera hemos mantenido el anonimato de los sujetos. Así pues, la clasificación quedó recogida en el siguiente mapa conceptual:

Mapa 1. Categorías y subcategorías a partir de la entrevista



### **3.4. Resultados**

Tal y como se detalla en la tabla que recoge la clasificación e categorías y subcategorías (ANEXO V), se observa que los apartados referidos a los conocimientos previos del alumnado sobre la retroalimentación (concepto, información previa, importancia de la misma y tipo de información recibida) han contado con menor participación del alumnado, seguramente porque no es un tema sobre el que hubieran reflexionado con anterioridad. Aumenta un poco al hablar de la forma en que se les ha presentado esta retroalimentación, probablemente porque es lo que les resulta más vivencial. Los porcentajes de participación bajan todavía más en casi todos los casos al hablar de preferencias, puesto que esto les supone el esfuerzo añadido de plantear alternativas.

Bastantes alumnos se implican en la reflexión sobre el conocimiento de las familias acerca de la retroalimentación y su opinión sobre su importancia, pero les cuesta dialogar sobre el modo de hacerlo.

Al pasar a hablar de la práctica, aumentan considerablemente los índices de participación, ya que se están refiriendo a aspectos más concretos que acaban de vivenciar en el aula, durante el desarrollo de la unidad didáctica. Muestran especial implicación en los aspectos referidos a los efectos de la retroalimentación, tanto actitudinal como procedimental, y al modo y al momento de proporcionarla.

El apartado que más aportaciones y de mayor riqueza reúne es el de la reflexión, puesto que los alumnos utilizan todo el diálogo anterior, tanto propio como de los compañeros, para construir una opinión final. También hay que destacar que fue el último apartado tratado y, poco a poco, los alumnos fueron cogiendo más confianza y soltura.

A continuación se van a describir los resultados obtenidos de forma cualitativa tras la entrevista realizada. Dicho análisis se llevará a cabo teniendo en cuenta las categorías y “subcategorías” mencionadas en el apartado anterior.

#### **- Sobre el concepto de retroalimentación**

Uno de los factores que más nos interesaba conocer era la idea que poseían los alumnos acerca de lo que significaba el concepto de retroalimentación. Al ser preguntados, se les mencionó también la palabra “feedback” por si podían reconocerlo de esta manera. No fueron muchos los alumnos que supieron responder, pero aquellos que lo hicieron, lo relacionaron con los papeles que se les había ido proporcionando a lo largo de la unidad impartida por mí.



“Te dicen tus fallos para mejorarlos.” (Alumno 2)

“¿Son las hojas esas que nos dabas?” (Alumno 3)

“Eran unas hojas en donde te subrayaban o te remarcaban los fallos que tenías que mejorar para poder hacerlo mejor.” (Alumno 3)

- Sobre si la información previa

En cuanto a la información previa que los alumnos habían recibido por parte del profesorado de Educación Física, en un principio, todos los participantes aseguraban que no tenían ninguna información sobre su actuación en el aula.

“No”, *en ningún momento.* (Todos)

Sin embargo, tras insistir y enfocarlo desde otras perspectivas, los alumnos reconocieron que sí habían recibido esta información, aunque de forma diferente, y fueron capaces de explicar de qué modo se la habían proporcionado.

“A veces sí que nos dicen algunas cosas que podemos mejorar pero no de forma escrita.” (Alumno 5)

*Verbalmente* (Todos)

Hablando de la dirección de esa retroalimentación, los alumnos, al comienzo, apreciaron que ésta llegaba a todo el grupo.

“A todo el grupo.” (Alumno 6)

Pero, al reflexionar un poco más a fondo, se dieron cuenta de que la información había sido también proporcionada de forma individual, destacando los errores o los aciertos, que solía ser numérica y que, en el caso de esta asignatura en concreto, estaba bien explicada en todos sus apartados.

“No sé, eh... También te dicen que has hecho "tal" mal, que has hecho esto bien, que le ha gustado tal, que no lo he gustado lo otro...” (Alumno 4)

“Nos dan numéricas, pero si por ejemplo tienes más actitud, pues te lo dicen.” (Alumno 7)

“Siempre nos dicen la nota de cada apartado por separado.” (Alumno 2)

También creímos importante conocer cuál era la forma en la que los alumnos hubiesen preferido recibir dicha información que se les había ido proporcionando a lo largo de su educación obligatoria y uno de ellos aseguró que lo que realmente quería era recibirla, que el modo le era indiferente, mientras que, otro de ellos, se decantó por la forma en la que se le había aportado en la última unidad didáctica, de forma escrita, antes de comenzar las sesiones y de manera personalizada.

“A mí mientras me la den... que te den una explicación buena de por qué tienes esa nota es lo que está bien. Pero me da igual si me la dan escrita u oral.” (Alumno 7)

“Yo creo que como nos lo diste tu, porque estaba mucho más claro y mucho más personalizado.” (Alumno 8)

Al igual que la forma de haberla recibido, fueron preguntados por el momento en el que los profesores les habían dado retroalimentación durante su práctica, a lo que contestaron que esta información era dada a lo largo de las sesiones, durante las actividades y también al finalizar cada uno de los trimestres.

“Durante las actividades. Si haces algo mal, pues, en plan, te dicen lo que tienes mejorar.” (Alumno 1)

“Y al final de la evaluación también.” (Alumno 4)

Al mismo tiempo, destacaron que hubiesen preferido que ésta apareciera en más momentos, incluso al comenzar cada sesión, aunque es cierto que uno de ellos manifestó la necesidad de sentir que iba progresando para mantener la motivación, por lo que quizás el tiempo entre una y otra retroalimentación debía ser más amplio.

“Y más a menudo.” (Alumno 3)

“Cada sesión.” (Alumno 3)

“Bueno, cada sesión tampoco, cada dos. Igual cuatro sesiones por evaluación o por ahí.” (Alumno 4)

“Al comienzo del día siguiente o de la semana.” (Alumno 1)

“Yo creo que continuamente no, pero de vez en cuando sí. Porque continuamente parece que no has mejorado en nada, porque hay todo el rato fallos, ¿No? y algo habrás hecho bien...” (Alumno 4)

#### - Sobre la importancia de recibir información

Todos los integrantes del grupo focal pensaron del mismo modo al ser cuestionados acerca de la importancia de recibir información sobre su ejecución práctica o actitud, siendo la respuesta general que preferían recibirla para poder corregir sus errores y lograr un progreso.

“Si, porque así sabes dónde te equivocas y puedes seguir mejorando.” (Alumno 6)

#### - Sobre el tipo de información recibida

En cuanto al tipo de información que ellos recibían, aseguraron que la retroalimentación que se les había dado trataba, la mayoría de veces, sobre errores que el alumno había cometido y que merecían corrección pero, al mismo tiempo, algunos participantes

recalaron que no solo se trataba de fallos, sino que también se indicaba aquello que el alumno había realizado de manera correcta, incluyendo también las actitudes.

“...te remarcaban los fallos que tenías que mejorar para poder hacerlo mejor.” (Alumno 2)

“Yo creo que no eran solo los fallos, también ponía las cosas buenas, en plan, lo que habías hecho bien.” (Alumno 4)

“Eran también actitudes, mejorar, estar más contenta, hacerlo con más ganas.” (Alumno 4)

A partir de lo anterior, fueron preguntados por la posibilidad de dar información únicamente a partir de los errores o fallos cometidos. Una de las compañeras aseguró que era preferible recibir todo tipo de información, tanto negativa como positiva, para tener la sensación de progreso y afianzar que hay cosas que sí se están realizando de manera adecuada.

“No, yo creo que todo. Para que estés contento con lo que haces y te sientas satisfecho y también para poder mejorar lo que haces mal y hacerlo mejor.” (Alumno 3)

#### - Sobre la práctica

Una vez introducidos en el tema de manera general, se continuó realizando preguntas cada vez más concretas, que afectaban de manera más directa al estudio en sí. De este modo, se tuvieron en cuenta diferentes subapartados que parece importante mencionar acerca de la práctica llevada a cabo, de la retroalimentación proporcionada a lo largo de las últimas sesiones:

##### o Sobre los efectos de la retroalimentación

En este apartado aparecieron muchas expresiones, que se pudieron dividir en dos bloques diferentes: por un lado la retroalimentación actitudinal y por el otro la retroalimentación procedimental.

En cuanto a la actitudinal, alguno de los entrevistados manifestó que servía, pero que era más complejo cambiar la actitud que la práctica. Se observó como un proceso más lento, que costaba más corregir puesto que implica modificar aspectos de la propia personalidad (intereses, actitud positiva, temores, inseguridades...)

“¿Hay alguna información que no hayáis tenido en cuenta? Por ejemplo, si os decían: os habéis portado mal. ¿Intentabais mejorarlo o continuabais con el mismo comportamiento?” (Entrevistador)

“Se intentaba, pero no siempre salía.” (Alumno 8)

“Vosotros os estáis centrando más en lo práctico. ¿Creéis que en lo actitudinal también habéis podido corregir aquello que estabais haciendo peor?” (Entrevistador)

“Sí” (Alumno 4)

“Sí, pero en menor medida, porque es algo más personal, más difícil de cambiar. Bueno, sí, difícil. No va de una clase portarse mal y a la siguiente haber cambiado de actitud, sino que es algo más lento yo creo.” (Alumno 8)

Además, otro apuntó que si uno no se sentía atraído por la enseñanza que se estaba impartiendo, a pesar de que se propusiera mediante la retroalimentación un cambio de actitud, era difícil que el alumno aumentara su implicación.

“Por ejemplo si a ti no te gusta la escalada, que no es mi caso, aunque te digan "intenta mostrar más interés", al final no vas a acabar mostrando ese interés porque no te gusta.” (Alumno 4)

Por otra parte, los alumnos pensaban de modo diferente en cuanto a la retroalimentación procedimental, ya que la mayor parte de los entrevistados aseguraban que ésta permitía corregir errores de forma más inmediata. Alguno de ellos indicó que tras recibir la información proporcionada en el papel, su técnica en la unidad didáctica cambió a mejor.

“Entonces, a partir de esa información que os dan ¿vosotros intentáis mejorar o no” (Entrevistador)

“Sí, porque yo antes en la escalada, por ejemplo, subía solo con los brazos y, a partir del feedback, empecé a emplear los pies.” (Alumno 2)

“Sí. Yo creo que la fuerza de brazos, al leer el papel, utilicé más las piernas.” (Alumno 7)

“Yo lo de buscar antes dónde vas a pisar en lugar de lanzarte y pisar. Tienes que mirar dónde vas a ir, yo lo mejoré, o eso creo.” (Alumno 4)

“Sí, a veces, cuando estabas escalando hacías, en plan, escalabas y cuando te daban las correcciones subías mejor, porque te encontrabas más cómodo.” (Alumno 1)

En relación con el feedback procedimental, uno de ellos destacó que no es únicamente una corrección momentánea, sino que, estas modificaciones se iban sumando para lograr un progreso final mucho más amplio.

“Además, a medida que vas haciendo las sesiones con los feedbacks que te van dando, al final acabas cometiendo menos errores que al principio. Porque a medida que te van dando semana tras semana se te va quedando y, al final, los corriges.” (Alumno 1)

- Sobre la finalidad

Otra de las cuestiones que se pretendía aclarar mediante la entrevista era si los alumnos habían comprendido con qué finalidad se había proporcionado la información a lo largo de las últimas sesiones y quedó reflejado que sí que habían sido conscientes del motivo por el que se había hecho. Comprendieron que se había repartido con el fin de que todos descubrieran qué estaban haciendo mal y cómo podían mejorarlo, así como la consolidación de las actitudes y procedimientos adecuados. Como ya se ha destacado en el apartado anterior, otro de ellos destacó el proceso global de mejora, no solo correcciones momentáneas.

“Porque teníamos unos fallos con los que podíamos lesionarnos o alguna cosa y para poder mejorarlos. Yo creo que está bien.” (Alumno 7)

“Además, a medida que vas haciendo las sesiones con los feedbacks que te van dando, al final acabas cometiendo menos errores que al principio. Porque a medida que te van dando semana tras semana se te va quedando y, al final, los corriges.” (Alumno 1)

- Sobre el modo de proporcionar la retroalimentación

Los alumnos también fueron preguntados por la forma en la que se había estado proporcionando la información y la mayoría estuvieron de acuerdo con el modo en el que se había hecho. Manifestaron que preferían la forma escrita puesto que oralmente existía la posibilidad de no acordarse y de este modo podrían consultar en diversos momentos la información aportada. Alguno de ellos también recalcó que si hubiese sido de forma oral se habría perdido mucho más tiempo.

“Vale, entonces ¿pensáis que esta información se podría haber dado de otra manera? En vez de escrita, proponiendo retos... o alguna otra forma.” (Entrevistador)

“Yo creo que está bien así.” (Alumno 2)

“Yo pienso que es mejor escrita porque si lo dices oralmente, se te puede olvidar y de esta forma siempre está ahí para poder mirar lo que haces mejor y lo que haces peor.” (Alumno 3)

“Y porque así es más rápido, no tienes que perder tiempo con todos.” (Alumno 2)

También tomó importancia en este tema la privacidad, ya que se aseguró de manera general que podía haber gente que no quisiera que sus datos fuesen conocidos por el resto de compañeros y, por ello, el feedback escrito resultaba más conveniente.

“Yo creo que está bien que lo digas por escrito, por si a alguien no le gusta que se lo digas en alto.” (Alumno 7)

“Hay gente que a lo mejor no le gusta que los demás sepan sus errores y entonces prefieren que se lo digan de forma privada y guardárselo para ellos.” (Alumno 4)

Se destacó que a pesar de que el feedback fundamental era el que se daba de forma individual redactado en un papel, se ofrecía otra retroalimentación continua de carácter verbal.

“Pero tampoco era continuamente escrita, sino que a veces también te acercabas y decías: "recuerda que tienes que mejorar lo de buscar... no sé que..." y también la dabas oralmente.” (Alumno 4)

- Sobre el momento de entrega de la retroalimentación

Se consideró que el momento en el que se proporcionaba la retroalimentación era oportuno, puesto que al darse al inicio de la sesión, los alumnos tenían la oportunidad de informarse acerca de su actuación y poder corregir aquello que estaba funcionando peor.

”¿Creéis que os la daba en el momento oportuno?” (Entrevistador)

“Sí, porque nos la dabas antes de las clases entonces era antes de hacer la práctica y era cuando podíamos mejorar.” (Alumno 3)

“Al hacerlo al principio de la sesión tenías la oportunidad de cambiarlo, que si fuera al final, a la semana siguiente se te habría olvidado o no lo tendrías tanto en cuenta.” (Alumno 8)

Además, en referencia a lo mencionado anteriormente en el apartado de “modo”, los alumnos reconocieron que aquella información que era proporcionada de forma oral, se ofrecía a lo largo de la sesión, en lugar de al comienzo de la siguiente, lo que completaba el proceso de retroalimentación.

“Pero tampoco era continuamente escrita, sino que a veces también te acercabas y decías: "recuerda que tienes que mejorar lo de buscar... no sé que..." y también la dabas oralmente.” (Alumno 4)

“Si, y esa era entre clases, no al principio.” (Alumno 2)

- Sobre la información a las familias

El último subapartado acerca de la práctica guardaba relación con las familias y cómo la retroalimentación llegaba a ellas. Al ser preguntados sobre si habían compartido esa información con sus padres, la mayoría de ellos aseguraba que no.

“...¿Les habéis comunicado esta información a vuestras familias a medida que yo os la proporcionaba o al final de la unidad?” (Entrevistador)

“Yo no.” “yo solo la nota.” (Alumno 1)

“Yo tampoco.” (Alumno 8)

“Yo solo les he dicho que estábamos haciendo escalada y punto.” (Alumno 4)

Aunque es cierto que en este caso una de las personas del grupo de discusión aseguró que sí que lo había hecho y que esto aportaba a las familias mayor conocimiento sobre lo que sus hijos estaban realizando en el contexto escolar.

“Yo la nota que diste, la nota media con todos los apartados explicados sí que se la mostré, y los otros papelitos también.” (Alumno 5)

“Que bien, que estaba bien, porque se veía como se podía mejorar y todos los errores que se tenía y también las cosas buenas.” (Alumno 5)

Todos coincidieron en que las familias no habían recibido en ningún momento información similar a la proporcionada en este estudio.

“¿Les había llegado alguna información así vuestras familias antes o no?”  
(Entrevistador)

“No, nunca.” (Todos)

Y, a partir de esta experiencia, se preguntó a los alumnos sobre si creían o no importante que esta información llegara a sus familias. La mayoría aseguró que sí que tenía importancia, pero otros pensaban que no tanta. Unos y otros justificaron el porqué.

“Y a los que habéis respondido que no, ¿creéis que sería importante darla a las familias?” (Entrevistador)

“Yo creo que sí, pero como el trabajo no lo entregué y tenía un 0, pues no se lo enseñé.”  
(Alumno 7)

“Yo creo que sí, porque así pueden saber cómo vas en escalada, saben tus errores o como puedes mejorar.” (Alumno 6)

“Yo creo que esto es algo más personal y que igual no hace falta contarlo porque nuestros padres no están presentes.” (Alumno 1)

“Si, pero yo por ejemplo les contaba lo que habíamos hecho, o sea, sin el papel pero ya veían un poco lo que íbamos haciendo.” (Alumno 2)

#### - Sobre la reflexión final

Uno de los apartados que mayor sentido tenía en el desarrollo de la entrevista era conocer la opinión global de la representación del alumnado que estaba reunido en el grupo focal sobre la retroalimentación. Surgieron muchas ideas interesantes que enriquecieron en gran medida el estudio que se estaba realizando. A pesar de que los alumnos reconocieron que la Educación Física era una de las asignaturas en las que más retroalimentación se les proporcionaba, estos aseguraron que en un primer momento no conocían el concepto y que posiblemente se les estaba dando sin que ellos tuvieran

conocimiento. Por otra parte, la sensación de los alumnos fue que la retroalimentación les había servido para mejorar, puesto que era posible que ellos mismos no se dieran cuenta de aquello que hacían mejor o peor y, al mismo tiempo, también les permitía mejorar la nota de la asignatura al dar la posibilidad de cambiar los comportamientos.

“En Educación Física sí que nos van diciendo. Si estás haciendo algo mal, te van corrigiendo.” (Alumno 2)

“Porque es la forma de mejorar y saber lo que haces bien, pero sobre todo lo que haces mal. Eso es lo que de verdad... te vas a casa pensando, ostras, pues podría haber mejorado tal cosa, pero si no hay alguien exterior que sabe y que te ha visto hacerlo tampoco es 100% cierto que es verdad lo que tú piensas que estás haciendo mal.” (Alumno 8)

“Sí, y además si quieres mejorar tu nota o la forma en la que escalas en este caso, está bien que te diga alguien que sepa del tema pues "esto es mejor" o "esto no esta tan bien"... y así pues si tu quieres ir a por más nota o simplemente te gusta el deporte que estás haciendo y quieres mejorarlo, pues eso te sirve.” (Alumno 4)

“Yo pienso igual que ellos. Al fin y al cabo hay errores de los que no nos damos cuenta si no nos lo dice una persona de fuera, que ha visto lo que estábamos haciendo mal más detalladamente.” (Alumno 1)

“Yo no sabía lo que era...” (Alumno 6)

“Yo tampoco.” (Todos)

“Entonces, ¿ha cambiado vuestro punto de vista o no?” (Entrevistador)

“Sí” (Todos)

“Yo creo que nos hemos dado cuenta de lo que de verdad sirve y que esté bien explicado. En realidad llevábamos tiempo recibiendo incluso sin darnos cuenta de que era retroalimentación. Al decírnoslo tú y con los papeles bien explicados, nos hemos dado cuenta de que es importante y de que realmente sirve de algo.” (Alumno 8)



## 4. DISCUSIÓN

A partir del análisis de la información recogida a lo largo del estudio, se cree conveniente realizar una reflexión sobre las aportaciones más relevantes.

En primer lugar, llama la atención el hecho de que, a pesar de la importancia que la retroalimentación tiene dentro de la Evaluación Formativa por su propia definición, en la normativa, tanto estatal como autonómica, únicamente aparece citada como tal una vez, en el Anexo I de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, que menciona la necesidad de incluir “el feedback y la metacognición” en la evaluación continua para permitir al alumnado avanzar en su aprendizaje modificando todo aquello que sea necesario.

Sin hacer una referencia concreta al término, sí que se recoge la necesidad de retroalimentación como parte de un concepto metodológico que incide en la importancia de que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje y reciba, por parte del profesorado, toda aquella información que le ayude a progresar en el mismo.

Continuando con la normativa, en la Resolución de 23 de noviembre de 2017, del Director General de Planificación y Formación Profesional, por la que se concreta la evaluación de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2017-2018, se destaca que tanto los alumnos como sus familias tienen derecho a conocer la evaluación y se recomienda que en la corrección de las pruebas de evaluación se indiquen los errores cometidos. Esta recomendación también hace alusión a una retroalimentación final.

Otro de los aspectos a destacar es la aparición de la actitud en la retroalimentación. En muchas ocasiones, la retroalimentación se relaciona directamente con aspectos procedimentales o prácticos pero, tal como señala Lucea (2005), la retroalimentación debe referirse a la tarea y a la actitud. A lo largo de la investigación esta cuestión se ha puesto de manifiesto en varias ocasiones, relacionándose con el autoconcepto y la motivación. Tal y como indicaron los alumnos en el grupo focal, la retroalimentación referida a la actitud, debe considerarse y además ser muy constantes en ella porque es un aspecto mucho más difícil de modificar. Sin embargo, también se ha recogido en el diario de clase que los alumnos valoran muy positivamente que se tenga en cuenta esas modificaciones en su conducta, lo que amplía su motivación para seguir esforzándose.

Relacionado con la dificultad de conseguir un cambio de conducta, aparece la necesidad de emplear una metodología participativa con el fin de aumentar la motivación del alumnado y su implicación en la unidad didáctica que se trate, intentando en todo momento superar el rechazo inicial en caso de que lo haya. Se aprecia de nuevo la estrecha vinculación entre la metodología y la evaluación.

Algo que se aprecia tras la aplicación de la retroalimentación es la importancia que ésta tiene a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. No puede consistir nunca en un hecho puntual, sino que es esencial la suma de estas correcciones para lograr una modificación de hábitos en el alumnado, tal y como ellos mismos han valorado.

A pesar de que, según la opinión de la mayoría de autores (Mann, 2004), la retroalimentación proporcionada tras la acción evaluada es la más efectiva, la que se ha hecho llegar a lo largo del estudio, se ha considerado por parte del alumnado útil, puesto que se les daba la posibilidad de corregir sus errores o de consolidar sus aciertos a lo largo de toda la sesión posterior. Sí que es cierto que esta retroalimentación implicaba una inmediatez de la puesta en práctica tras la corrección recibida, que se reforzaba con instrucciones orales a lo largo de toda la sesión.

El grupo focal destacó un aspecto al que no se le había dado demasiada importancia, que fue el ahorro de tiempo que supuso dar la información por escrito. Al planificar la evaluación no se consideró este aspecto pero, al llevarla a la práctica, se constató este hecho.

Atendiendo al grupo sobre el que se actuó en esta intervención, se ha de tener en cuenta las características tanto personales como sociales de la adolescencia. En estas edades el grupo es el principal marco de referencia y adquiere vital importancia el papel que se juega dentro del mismo. Tras la conversación con el alumnado, se advierte la importancia que ellos dan a la privacidad en el momento de recibir las valoraciones y la retroalimentación, para evitar comparaciones y juicios de valor por parte del resto de compañeros.

El aspecto referido a las familias es el que queda menos desarrollado a lo largo de esta investigación. Aunque los alumnos consideran oportuno que esta información llegue a sus casas, no son ellos los que están dispuestos a proporcionarla, puesto que no siempre les beneficia. Habría que estudiar otras formas de conseguir esta comunicación debido a que, en los casos en los que se ha recibido, se ha valorado positivamente.

Como cierre a esta reflexión, se ha percibido que el alumnado no era consciente de estar recibiendo una retroalimentación en su proceso de aprendizaje pero, al haber dialogado sobre este tema, han descubierto que ya se les había dado, aunque de forma diferente. Han valorado positivamente este hecho y han visto que le podían sacar partido para mejorar sus actuaciones y el resultado de su evaluación.

## 5. CONCLUSIONES

En este apartado se determinan las conclusiones obtenidas tras el proceso de investigación-acción, que pretenden aclarar y destacar aquellos resultados más representativos del estudio:

1. La retroalimentación es un concepto íntimamente relacionado con la evaluación formativa que favorece la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y es imprescindible para lograr modificaciones tanto procedimentales como actitudinales.
2. En el área de Educación Física, la importancia de la retroalimentación se evidencia por las propias características de la asignatura: práctica, habilidades físicas, relaciones sociales e individualización.
3. El alumnado no siempre es consciente de estar recibiendo retroalimentación, por lo que es labor del profesorado visibilizar la misma y dotarla de contenido e importancia.
4. El hecho de prestar atención a la retroalimentación dentro de la evaluación formativa refleja la asunción de una metodología concreta que busca la motivación del alumnado y su implicación en el área atendiendo a la construcción de un autoconcepto positivo y ajustado, tan importante en la adolescencia.
5. La entrega de la retroalimentación por escrito supone una serie de ventajas que se han recogido a lo largo de este estudio: posibilidad de consultar las valoraciones en más de una ocasión, ahorro de tiempo, privacidad y atención individualizada.
6. Aunque se ha valorado positivamente el proporcionar una retroalimentación por escrito e individualizada, se ha de ser consciente de la inversión de tiempo que esto supone. En este estudio se ha realizado para una unidad didáctica, pero está claro que, según el número de alumnos que atienda un docente, es difícil que se desarrolle de la misma manera en cada unidad didáctica. No obstante, no debería descartarse por completo, sino adaptarse a cada caso en lo que respecta a modo y a tiempos.
7. Se estima que las valoraciones que se aportan a los alumnos deberían llegar también a las familias por varias razones: que sean conscientes del cambio en el concepto de evaluación (importancia del proceso y no solo de los resultados), que conozcan el progreso de su hijo/a respecto a sí mismo y que valoren la asignatura de Educación Física.

## **6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS**

Tras haber llevado a cabo este estudio, se han podido observar algunas limitaciones, que se analizan a continuación.

La entrevista con el grupo focal fue más breve de lo que se esperaba; quizá esto se debió a la edad de los participantes, a falta de habilidades comunicativas o las limitaciones afectivas al posicionarse en las temáticas frente a los demás, a la información que éstos tenían sobre el tema o a la falta de interés que los estudiantes tienen en esta etapa con respecto a los procesos de evaluación que casi siempre entienden como sancionadores. A pesar de la menor duración de la entrevista, se obtuvieron datos interesantes, que han permitido aportar riqueza al estudio.

Al desarrollarse el trabajo a partir del periodo de prácticas del Máster de Profesorado en Secundaria, la retroalimentación se aplica a un grupo de alumnos de los que no se tiene información previa y a los que no se conoce, lo que supone una complicación a la hora de realizar y registrar la observación diaria.

A pesar de que el proceso de investigación-acción tiene un carácter cíclico, en este caso, por falta de tiempo, se realizó únicamente la primera parte del ciclo (planificación, acción y observación y reflexión). No se pudo llevar a cabo una nueva planificación a partir de los datos obtenidos, pero se estima que puede servir para futuras intervenciones.

Este podría ser el camino elegido para continuar este estudio, modificando aquello que no ha funcionado y realizando un nuevo ciclo de investigación-acción. El objetivo sería proponer actuaciones a implementar en la Educación Física de los centros a partir de los resultados encontrados.

Otra posibilidad sería ampliar el estudio relativo a la comunicación con las familias, recogiendo sus valoraciones y planificando una manera óptima para que les llegara toda la información.

## **7. VINCULACIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

Este estudio tiene una relación directa con la práctica profesional desde el momento en el que se desarrolla en las aulas de 4º de ESO del Instituto de Educación Secundaria Sierra de Guara, en la ciudad de Huesca. Como se ha mencionado anteriormente, se ha implementado con todos los alumnos del curso, escogiendo a unos pocos para llevar a cabo el grupo focal con el que se han obtenido los resultados más importantes.

La continuidad de la investigación y la aplicación de mejoras deben desarrollarse asimismo en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física en Educación Secundaria.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *CEO, revista electrónica*, 7, 1-32. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611>
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. I. Sverdlick, comp., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, *Novedades Educativas*, 47-69.
- Ángel, J. B. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde.
- Berk, R. (1981) *Educational evaluation methodology. Th estate of the art*. Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Blázquez, D. (1993). Perspectiva de la evaluación en Educación Física y Deporte. *Apunts: Educació Física i Sports*, 31, 5-16.
- Bloom, B. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Calderón, A. (2008). Incidencia de la forma de organización sobre la cantidad y la calidad de la práctica, el feedback impartido, la percepción de satisfacción, y el aprendizaje en la enseñanza de habilidades atléticas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3 (8), 141.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Chivite, M. (1989) El proceso de evaluar en Educación Física. *Apunts: Educació Física i Sports*, 16-17, 109-118.
- Da Costa Simões, V., Franco, S., y Rodrigues, J. (2009). Estudio del feedback pedagógico en instructores de gimnasia localizada con diferentes niveles de experiencia profesional. *Fitness & Performance Journal*. 8 (3), 174-182.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación en programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación educativa*. 18 (2), 289-317.
- Díaz-Bravo, L., Martínez-Hernández, M., Torruco-García, U. y Varela-Ruíz, M.(2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- García, M. y Rodríguez, M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25 (3), 181-186.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 2 (6), 79-86.
- Gobierno de Aragón. (2016). Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Gobierno de Aragón. (2017). Resolución de 23 de noviembre de 2017, del Director General de Planificación y Formación Profesional por la que se concreta la evaluación de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2017-2018.
- Gronlund, N. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. Nueva York: Mac-Millan Publishing Company.
- Guerrero, M. L. V., Ávila, G. G., & Córdova, K. E. G. (2017). Aplicación de un modelo de retroalimentación como estrategia de evaluación formativa en educación superior. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 8(16), 88-94.
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-9.
- Jiménez, A. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lucea, J. D. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Mann, G. (2004). An evaluation approach towards feedback “betterment” in an initial teacher training in EFL. *Asian EFL Journal*, 6.
- Marina, S. (2013). *La autoevaluación del alumnado de Primaria en el área de Educación Física*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. (1998). “La evaluación educativa”, en J. Mateo (dir.), *Enciclopedia general de la educación*. Barcelona: Océano.
- McMillan, J. (2007). *Formative Classroom Assessment*. New York: Teachers College Press.



- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Páramo, M.A. (2013). *Adolescencia y psicoterapia: Análisis de resultados a través de grupos de discusión*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pastor, V. M. L. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación física y deportes*, 4 (62), 16-23.
- Pérez, V. R., Rial, J. C. B., Rodríguez, E. F., & Núñez, F. J. G. (2009). El feedback en la actividad física: Gestión de la información a través de un sistema de razonamiento basado en casos con acelerómetro como instrumento de medida. *Revista de investigación en educación*, 6, 43-49.
- Piéron, M. & Pujol, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Prieto, A. (2015). Los paradigmas de la evaluación en la Educación Física. *Multiárea. Revista de didáctica*, 7, 110-130.
- Ruíz, J. I. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16 (1), 104-122. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008)
- Schmidt, R., & Lee, T. (2013). *Motor Learning and performance, 5E with web study guide: from principles to application*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78 (1), 153-189.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-285.
- Stufflebeam, D. (1987). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento En: D. Stufflebeam y A. Shinkfield, (Coords) (pp.175-234). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Suárez, D. C., & Llamas, G. R. (1993). Utilización del feedback en la enseñanza de habilidades motrices en la educación física. *El Guiniguada*, 4, 165-176.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Tejada, J. (1999) La evaluación: su conceptualización. *Evaluación de programas, centros y profesores*, 25-56.
- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Velència: Universitat de Velència, Servei de Publicacions.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas Cualitativas De Investigación Social: Reflexión Metodológica Y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas (2a. ed.)*. Madrid: CIS -Centro de Investigaciones Sociológicas.

## 9. ANEXOS

### ANEXO I – DIARIO DE CLASE

#### - SESIÓN 3

Primer reparto de retroalimentación escrita. No la han recibido antes. Hay comentarios acerca de ésta.

“Anda, ¿Qué es esto?” (Alumna de 4ºB)

“¿Hay para todos?” (Alumno de 4º C)

Algunos la observan y deciden compararla con otros compañeros. Cuando se dan cuenta de que es individualizada se sorprenden.

“¿Y cada uno tiene la suya? (Alumna 4ºB)

Otra de las alumnas de 4º A aseguró que se había sentido más segura tras las correcciones y lo verbalizó exclamando “¿Ya se ha acabado la clase? ¡Se me ha pasado súper rápido!”

#### - SESIÓN 4

Segundo día de entrega de la retroalimentación. Se reflejan los avances observados por el profesor y captados por los compañeros en la sesión anterior. En ésta se aumenta el nivel de exigencia a los alumnos considerando su progreso individual.

Algunos de ellos aportan comentarios respecto a la retroalimentación actitudinal.

“¿Que preste más atención? Si yo nunca molesto...” (con ironía)  
(Alumno 4ºB)

“Yo atiendo, es (*otro alumno*) el que me habla” (Alumno 4ºA)

“Al menos has visto que he participado más que en la sesión anterior...”  
(Alumna 4ºD) Realmente esta alumna el primer día no hizo nada y en la siguiente sesión participó con más ganas durante el desarrollo de la misma, por lo que se le reconoció en la retroalimentación.

Se pregunta a los alumnos sobre esta retroalimentación que se está repartiendo, mostrando especial atención a la funcionalidad de la misma. A pesar de que algún alumno no conoce todavía a qué me refiero con ese concepto (“¿Qué es eso de retroalimentación?”), la mayoría de opiniones son positivas.

- SESIÓN 5

Se reparte una retroalimentación final en la que se recogen las notas de todos los apartados evaluados y se explica el porqué de esa nota numérica. Los alumnos se muestran satisfechos, incluso una alumna de 4ºD se refiere a su nota en el apartado de actitud “me gusta que me hayas reconocido que he tenido buena actitud, me hago contenta”. Otra alumna de esa clase se refiere a este apartado y asegura que, aunque el pabellón estaba lejos, ha ido a todas las sesiones (“mira que vivo lejos del Pío XII, pero he ido a todas en vez de irme a casa”).

## **ANEXO II – CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **3. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA GRABACIÓN DE LA ENTREVISTA SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA (ALUMNOS)**

Este documento intenta explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizaría de los datos de sus hijos al participar en la grabación de la entrevista sobre evaluación. Léalo atentamente y consulte con el entrevistador todas las dudas que se planteen.

#### **1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA GRABACIÓN DE LA ENTREVISTA**

Como herramienta para la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza, se lleva a cabo la grabación de entrevistas con fines formativos. Las grabaciones se utilizarán como elementos importantes para documentar de forma práctica dicho Trabajo de Fin de Grado.

#### **2. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS**

Los datos que se obtengan de la participación de sus hijos serán utilizados únicamente con fines de formación, guardándose siempre los datos personales en un lugar seguro, de tal manera que ninguna persona ajena pueda acceder a esta información y atendiendo a un estricto cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

#### **3. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO**

Si en el caso de decidir participar y consentir la colaboración inicialmente, en algún momento de la intervención su hijo desea dejar de participar en la grabación de sesiones, le rogamos que lo comunique.

#### **4. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Yo, Don/Dña ....., como padre/madre/tutor de ..... he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación de las entrevistas y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar

ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que los datos personales de mi hijo serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de realizar el Trabajo de Fin de Grado.

Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, CONSIENTO la participación de mi hijo en la grabación entrevistas y que los datos que se deriven de su participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

En ....., a ..... de ..... de 20.....

Firmado:

Don/Dña. \_\_\_\_\_

### ANEXO III – CUESTIONES DE LA ENTREVISTA

- ¿Sabéis qué es el feedback o la retroalimentación o no?  
*“Información facilitada a un estudiante que está dirigida a modificar su pensamiento o comportamiento con el objetivo de mejorar su proceso de aprendizaje”*
- ¿Os dan los profesores alguna información sobre vuestra actuación en las clases de educación física a lo largo del curso?
  - En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Cómo es esa información?
- ¿En qué momentos la recibís?
- ¿De qué forma la recibís? ¿os gusta o no?
- ¿Pensáis que es importante recibir continuamente información acerca de vuestra situación y vuestro progreso o no?
- ¿Para qué os sirve?

Yo he intentado, a lo largo de las últimas sesiones, proporcionaros dicha información, dándoos feedback actitudinal y procedimental de forma escrita.

- ¿Habéis entendido con que finalidad lo hacía?
- ¿Os ha servido para algo o no?
  - En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Para qué?
- ¿Creéis que os ha ayudado a mejorar o no?
  - En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿De qué modo?
- ¿Creéis que os lo he dado en el momento oportuno o no?
  - En caso de que la respuesta sea negativa ¿Cuándo creéis que sería mejor recibirla?
- ¿Hubierais preferido que os la diera de otra forma?
  - En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Cómo?
- ¿Les habéis comunicado esta información a vuestras familias a medida que yo os la proporcionaba o al final de la UD?
  - En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Qué han opinado las familias?
  - En caso de que la respuesta sea negativa, ¿Creéis que sería importante que les llegara esta información?
    - En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿De qué modo pensáis que habría que dar esta información?
- ¿Habíais reflexionado alguna vez sobre la retroalimentación que recibís? Y a partir de esta conversación ¿Ha cambiado vuestro punto de vista acerca de ella o mantenéis la misma idea? ¿En qué aspectos?





## **ANEXO IV – TRANSCRIPCIÓN**

**Entrevistador:** Buenos días, gracias para ayudarme, porque esto me va a servir para mi TFM. Como somos muchos, esto va a consistir en una discusión entre unos y otros, por ejemplo, uno puede opinar una cosa y otra, otra opina diferente. Esto yo lo tengo que transcribir a ordenador, así que, para que a mí me sea más sencillo, antes de hablar decís vuestro nombre ¿vale?

**Todos:** Vale

**E:** Entonces, cuando queráis empezamos. Vale, chicos, ¿sabéis que es el feedback o la retroalimentación?

**Alumno 1:** Sí.

**E:** ¿Qué es?

**Alumno 2:** Te dicen tus fallos para mejorarlos.

**E:** ¿Alguien puede completarlo con algo más?

**Alumno 3:** ¿Son las hojas esas que nos dabas?

**E:** Sí

**A3:** Eran unas hojas en donde te subrayaban o te remarcaban los fallos que tenías que mejorar para poder hacerlo mejor.

**E:** Vale, ¿alguien puede decir algo más?

**Alumno 4:** Yo creo que no eran solo los fallos, también ponía las cosas buenas, en plan, lo que habías hecho bien.

**E:** Vale, ¿y que aparecía en esa información? ¿De qué era esa información, de fallos prácticos o había algo más?

**A4:** Eran también actitudes, mejorar, estar más contenta, hacerlo con más ganas.

**E:** Os voy a dar una posible definición de retroalimentación: Información facilitada a un estudiante que está dirigida a modificar su pensamiento o comportamiento con el objetivo de mejorar su proceso de aprendizaje.

**Todos:** Sí, vale.

**E:** Es más o menos lo que habéis dicho, ¿no?. Vale, ahora que ya sabemos todos que es el feedback, ¿os han dado los profesores alguna información sobre vuestra actuación en las clases de EF a lo largo del curso? Además de la mía.

**Todos:** No

**E:** ¿En ningún momento?

**Todos:** No

**A1:** ¿Simplemente que nos den el papel? ¿O vale alguna otra?

**E:** Cualquier tipo de información.

**Alumno 5:** A veces sí que nos dicen algunas cosas que podemos mejorar pero no de forma escrita.

**E:** Vale, ¿os los dicen verbalmente?

**Todos:** Sí

**E:** ¿y de forma individual o a todo el grupo?

**Alumno 6:** A todo el grupo.

**E:** Vale, ¿y cuando os la suelen dar?

**A1:** Durante las actividades. Si haces algo mal, pues, en plan, te dicen lo que tienes mejorar.

**E:** Durante las actividades y ¿en algún otro momento?

**A4:** Y al final de la evaluación también.

**E:** Y en ese caso, ¿cómo?

**A4:** No se, eh... También te dices que has hecho "tal" mal, que has hecho esto bien, que le ha gustado tal, que no lo he gustado lo otro...

**E:** y ¿os dan notas numéricas? ¿o solamente escritas?

**Alumno 7:** Nos dan numéricas, pero si por ejemplo tienes más actitud, pues te lo dicen.

**E:** ¿Alguna aportación más?

**Todos:** No

**E:** Vale, ¿os parecería mejor que os lo dieran de otra manera?

**Alumno 8:** Yo creo que como nos lo diste tu, porque estaba mucho más claro y mucho más personalizado.

**A3:** Y más a menudo.

**E:** ¿Más a menudo? Por ejemplo, no solo a final de curso...

**A3:** Cada sesión.

**A4:** Bueno, cada sesión tampoco, cada dos. Igual cuatro sesiones por evaluación o por ahí.

**A1:** Al comienzo del día siguiente o de la semana.

**E:** Vale, y ¿lo preferís de forma oral o escrita o de alguna otra forma?

**A7:** A mí mientras me la den... que te den una explicación buena de por qué tienes esa nota es lo que está bien. Pero me da igual si me la dan escrita u oral.

**E:** ¿Os han dado alguna vez notas numéricas y nada más?

**A7:** Sí, en todas las clases de matemáticas.

**A6:** Se refiere en Educación Física.

**E:** Si, yo quiero decir en esta asignatura.

**A7:** No, en EF no.

**E:** ¿Siempre os han dicho la nota que tenéis y el porqué?

**Todos:** Si.

**A2:** Siempre nos dicen la nota de cada apartado por separado.

**E:** Vale, otra pregunta: ¿pensáis que es importante recibir continuamente información acerca de vuestra situación y vuestro progreso o no?

**A6:** Si, porque así sabes dónde te equivocas y puedes seguir mejorando.

**A4:** Yo creo que continuamente no, pero de vez en cuando sí. Porque continuamente parece que no has mejorado en nada, porque hay todo el rato fallos, ¿No? y algo habrás hecho bien...

**E:** Y a partir de lo que ha dicho vuestra compañera, ¿creeís que es importante que os digan solo lo que hacéis mal o también lo que habéis dicho bien?.

**A3:** No, yo creo que todo. Para que estés contento con lo que haces y te sientas satisfecho y también para poder mejorar lo que haces mal y hacerlo mejor.

**E:** Entonces, a partir de esa información que os dan ¿vosotros intentáis mejorar o no?

**A2:** Si, porque yo antes en la escalada, por ejemplo, subía solo con los brazos y, a partir del feedback, empecé a emplear los pies.

**E:** ¿Alguna opinión más o alguien que opine diferente?

**A4:** Yo opino igual.

**E:** ¿Hay alguna información que no hayáis tenido en cuenta? Por ejemplo, si os decían: os habéis portado mal. ¿Intentabais mejorarlo o continuabais con el mismo comportamiento?

**A8:** Se intentaba, pero no siempre salía.

**E:** Yo he intentado a lo largo de las sesiones proporcionaros dicha información, dándoos feedback actitudinal y procedimental de forma escrita. ¿Habéis entendido la finalidad con la que lo hacía?

**Todos:** Sí

**E:** ¿Por qué?

**A7:** Porque teníamos unos fallos con los que podíamos lesionarnos o alguna cosa y para poder mejorarlos. Yo creo que está bien.

**A1:** Además, a medida que vas haciendo las sesiones con los feedbacks que te van dando, al final acabas cometiendo menos errores que al principio. Porque a medida que te van dando semana tras semana se te va quedando y, al final, los corriges.

**E:** ¿Alguien más?

**Todos:** No

**E:** Vosotros os estáis centrando más en lo práctico. ¿Creéis que en lo actitudinal también habéis podido corregir aquello que estabais haciendo peor?

**A4:** Si

**A8:** Si, pero en menor medida, porque es algo más personal, más difícil de cambiar. Bueno, sí, difícil. No va de una clase portarse mal y a la siguiente haber cambiado de actitud, sino que es algo más lento yo creo.

**A4:** Por ejemplo si a ti no te gusta la escalada, que no es mi caso, aunque te digan "intenta mostrar más interés", al final no vas a acabar mostrando ese interés porque no te gusta.

**E:** Vale, entonces ¿pensáis que esta información se podría haber dado de otra manera? En vez de escrita, proponiendo retos... o alguna otra forma?

**A2:** Yo creo que está bien así.

**E:** Entonces, parece que ya habéis contestado a esto pero os lo pregunto de otra manera, ¿descubristeis algún error del que no hubierais sido conscientes si no os hubieran dado esa retroalimentación o ese feedback?

**Todos:** Sí

**A7:** Si. Yo creo que la fuerza de brazos, al leer el papel, utilicé más las piernas.

**E:** ¿Alguien más?

**A4:** Yo lo de buscar antes dónde vas a pisar en lugar de lanzarte y pisar. Tienes que mirar dónde vas a ir, yo lo mejoré, o eso creo.

**E:** ¿Os sirvió para algo esta retroalimentación o no?

**Todos:** Sí

**E:** ¿Creéis que os la daba en el momento oportuno?

**A3:** Sí, porque nos la dabas antes de las clases entonces era antes de hacer la práctica y era cuando podíamos mejorar.

**Todos:** Sí.

**E:** ¿Pensáis que os tendría que haber dado más en otros momentos?

**A5:** No, eran suficientes.

**E:** Pero, entonces, de esa manera ¿creéis que si os la daba en la siguiente sesión no podíais corregir la sesión anterior o no?

**A8:** Al hacerlo al principio de la sesión tenías la oportunidad de cambiarlo, que si fuera al final, a la semana siguiente se te habría olvidado o no lo tendrías tanto en cuenta.

**A1:** Sí, a veces, cuando estabas escalando hacías, en plan, escalabas y cuando te daban las correcciones subías mejor, porque te encontrabas más cómodo.

**E:** ¿Alguien más?

**Todos:** No.

**E:** Os la di escrita, ¿hubieseis preferido que os la diera de otra forma?

**A3:** Yo pienso que es mejor escrita porque si lo dices oralmente, se te puede olvidar y de esta forma siempre está ahí para poder mirar lo que haces mejor y lo que haces peor.

**A4:** Pero tampoco era continuamente escrita, sino que a veces también te acercabas y decías: "recuerda que tienes que mejorar lo de buscar... no sé que..." y también la dabas oralmente.

**A2:** Si, y esa era entre clases, no al principio.

**E:** Vale, y el hecho de que os la diera escrita parecía que era más individual, ¿Pensáis que es importante la privacidad para vosotros o no os importa?

**A7:** Yo creo que está bien que lo digas por escrito, por si a alguien no le gusta que se lo digas en alto.

**A2:** Y porque así es más rápido, no tienes que perder tiempo con todos.

**A4:** Hay gente que a lo mejor no le gusta que los demás sepan sus errores y entonces prefieren que se lo digan de forma privada y guardárselo para ellos.

**E:** Vale, muy bien. Otra de las preguntas sería acerca de si esta información ha llegado a vuestras familias o no. ¿Les habéis comunicado esta información a vuestras familias a medida que yo os la proporcionaba o al final de la unidad?

**A1:** Yo no.

**A8:** Yo tampoco.

**A5:** Yo la nota que diste, la nota media con todos los apartados explicados sí que se la mostré, y los otros papelitos también.

**E:** ¿Y qué opinaba tu familia de eso?

**A5:** Que bien, que estaba bien, porque se veía como se podía mejorar y todos los errores que se tenía y también las cosas buenas.

**E:** ¿Les ha parecido adecuado o lo habrían preferido de otra manera? ¿Les había llegado alguna información así vuestras familias antes o no?

**Todos:** No, nunca.

**E:** ¿Alguien más que se lo haya mostrado a sus padres?

**A4:** Yo solo les he dicho que estábamos haciendo escalada y punto.

**E:** ¿Y la información que yo os daba a vosotros?

**A1:** No, yo solo la nota.

**E:** Y a los que habéis respondido que no, ¿creéis que sería importante darla a las familias?

**A7:** Yo creo que sí, pero como el trabajo no lo entregué y tenía un 0, pues no se lo enseñé.

**A1:** Yo creo que esto es algo más personal y que igual no hace falta contarlo porque nuestros padres no están presentes.

**A6:** Yo creo que sí, porque así pueden saber cómo vas en escalada, saben tus errores o como puedes mejorar.

**E:** ¿Pensáis que vuestras familias estarían más informadas si les llegaran esos papeles?

**A2:** Si, pero yo por ejemplo les contaba lo que habíamos hecho, o sea, sin el papel pero ya veían un poco lo que íbamos haciendo.

**E:** Y si tuviéramos la posibilidad de dárselo a las familias, ¿Se lo hubierais dado de otra manera?

**A7:** Si no hubiese estado el trabajo, sí.

**E:** ¿Hubieseis utilizado otro formato?

**A7:** No, está bien explicado así, pero eso... ya me entiendes...

**E:** ¿Alguien más? Vale, y ya casi estamos acabando. ¿Habíais reflexionado alguna vez sobre la retroalimentación que recibís?

**A8:** ¿En EF?

**A1:** ¿Pero con el papel tuyo?

**E:** En general, ¿os habéis planteado alguna vez si recibís suficiente información o si no lo hacéis?

**A2:** En EF si que nos van diciendo. Si estás haciendo algo mal, te van corrigiendo.

**E:** Y ahora, ¿ha cambiado vuestro punto de vista acerca de esa información que se os da tras hacer la práctica o mantenéis la idea inicial?

**A4:** No he entendido muy bien la pregunta.

**A7:** Yo tampoco...

**E:** Habéis dicho que otras veces sí que os habían dado esa retroalimentación, ¿no?

**Todos:** Sí

**E:** ¿Y creéis que es importante?

**Todos:** Sí

**E:** ¿Por qué?

**A8:** Porque es la forma de mejorar y saber lo que haces bien, pero sobre todo lo que haces mal. Eso es lo que de verdad... te vas a casa pensando, ostras, pues podría haber mejorado tal cosa, pero si no hay alguien exterior que sabe y que te ha visto hacerlo tampoco es 100% cierto que es verdad lo que tú piensas que estás haciendo mal.

**A4:** Sí, y además si quieres mejorar tu nota o la forma en la que escalas en este caso, está bien que te diga alguien que sepa del tema pues "esto es mejor" o "esto no esta tan

bien"... y así pues si tu quieres ir a por más nota o simplemente te gusta el deporte que estás haciendo y quieres mejorarlo, pues eso te sirve.

**A1:** Yo pienso igual que ellos. Al fin y al cabo hay errores de los que no nos damos cuenta si no nos lo dice una persona de fuera, que ha visto lo que estábamos haciendo mal más detalladamente.

**E:** Y antes de que yo os hubiese dado esta retroalimentación ¿ya teníais en cuenta la importancia del feedback?

**A6:** Yo no sabía lo que era...

**Todos:** Yo tampoco.

**E:** Entonces, ¿ha cambiado vuestro punto de vista o no?

**Todos:** Sí

**E:** ¿De qué forma?

**A8:** Yo creo que nos hemos dado cuenta de lo que de verdad sirve y que esté bien explicado. En realidad llevábamos tiempo recibiendo incluso sin darnos cuenta de que era retroalimentación. Al decírnoslo tu y con los papeles bien explicados, nos hemos dado cuenta de que es importante y de que realmente sirve de algo.

**E:** Es decir, lo que ha dicho vuestro compañero, igual habéis recibido esa retroalimentación pero no os la daban de la misma forma. Como habéis mencionado, en clase, las correcciones ya son retroalimentación y, aunque no nos demos cuenta, es posible que la hayamos recibido en gran parte de nuestra vida. Con esta reflexión acabamos, muchas gracias por participar y ¡a por el bádminton!.



## ANEXO V – TABLA CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
CONCEPTO RETROALIMENTACIÓN	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 3 references coded [1,66% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,36% Coverage</p> <p><b>Alumno 2:</b> Te dicen tus fallos para mejorarlos.</p> <p>Reference 2 - 0,36% Coverage</p> <p><b>Alumno 3:</b> ¿Son las hojas esas que nos dabas?</p> <p>Reference 3 - 0,94% Coverage</p> <p><b>A3:</b> Eran unas hojas en donde te subrayaban o te remarcaban los fallos que tenías que mejorar para poder hacerlo mejor.</p>
INFORMACIÓN PREVIA	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 1 reference coded [1,40% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,40% Coverage</p> <p>¿os han dado los profesores alguna información sobre vuestra actuación en las clases de EF a lo largo del curso? Además de la mía.</p> <p><b>Todos:</b> No</p> <p><b>E:</b> ¿En ningún momento?</p> <p><b>Todos:</b> No</p>
MODO	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 6 references coded [3,55% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,74% Coverage</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<p><b>Alumno 5:</b> A veces sí que nos dicen algunas cosas que podemos mejorar pero no de forma escrita.</p> <p>Reference 2 - 0,36% Coverage</p> <p><b>E:</b> Vale, ¿os los dicen verbalmente?</p> <p><b>Todos:</b> Sí</p> <p>Reference 3 - 0,21% Coverage</p> <p><b>Alumno 6:</b> A todo el grupo.</p> <p>Reference 4 - 1,09% Coverage</p> <p><b>A4:</b> No se, eh... También te dicen que has hecho "tal" mal, que has hecho esto bien, que le ha gustado tal, que no lo he gustado lo otro...</p> <p>Reference 5 - 0,68% Coverage</p> <p><b>Alumno 7:</b> Nos dan numéricas, pero si por ejemplo tienes más actitud, pues te lo dicen.</p> <p>Reference 6 - 0,47% Coverage</p> <p><b>A2:</b> Siempre nos dicen la nota de cada apartado por separado.</p>
PREFERENCIAS	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 2 references coded [2,03% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,79% Coverage</p> <p><b>Alumno 8:</b> Yo creo que como nos lo diste tu, porque estaba mucho más claro y mucho más personalizado.</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<p>Reference 2 - 1,24% Coverage</p> <p><b>A7:</b> A mí mientras me la den... que te den una explicación buena de por qué tienes esa nota es lo que está bien. Pero me da igual si me la dan escrita u oral.</p>
MOMENTO	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 2 references coded [1,06% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,74% Coverage</p> <p><b>A1:</b> Durante las actividades. Si haces algo mal, pues, en plan, te dicen lo que tienes mejorar.</p> <p>Reference 2 - 0,32% Coverage</p> <p><b>A4:</b> Y al final de la evaluación también.</p>
PREFERENCIAS	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 4 references coded [1,37% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,15% Coverage</p> <p><b>A3:</b> Y más a menudo.</p> <p>Reference 2 - 0,13% Coverage</p> <p><b>A3:</b> Cada sesión.</p> <p>Reference 3 - 0,70% Coverage</p> <p><b>A4:</b> Bueno, cada sesión tampoco, cada dos. Igual cuatro sesiones por evaluación o por ahí.</p> <p>Reference 4 - 0,39% Coverage</p> <p><b>A1:</b> Al comienzo del día siguiente o de la semana.</p> <p>Reference 5 - 1,43% Coverage</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<b>A4:</b> Yo creo que continuamente no, pero de vez en cuando sí. Porque continuamente parece que no has mejorado en nada, porque hay todo el rato fallos, ¿No? y algo habrás hecho bien...
IMPORTANCIA DE RECIBIR INFORMACIÓN	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 2 references coded [1,98% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,55% Coverage</p> <p><b>A6:</b> Si, porque así sabes dónde te equivocas y puedes seguir mejorando.</p>
TIPO DE INFORMACIÓN RECIBIDA	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 3 references coded [2,12% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,60% Coverage</p> <p>te remarcaban los fallos que tenías que mejorar para poder hacerlo mejor.</p> <p>Reference 2 - 0,89% Coverage</p> <p><b>Alumno 4:</b> Yo creo que no eran solo los fallos, también ponía las cosas buenas, en plan, lo que habías hecho bien.</p> <p>Reference 3 - 0,62% Coverage</p> <p><b>A4:</b> Eran también actitudes, mejorar, estar más contenta, hacerlo con más ganas.</p>
PREFERENCIAS	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 1 reference coded [1,21% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,21% Coverage</p> <p><b>A3:</b> No, yo creo que todo. Para que estés contento con lo que haces y te sientas satisfecho y también para poder mejorar lo que haces mal y hacerlo mejor.</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
PRÁCTICA	
EFFECTOS RETROALIMENTACIÓN	
RETROALIMENTACIÓN ACTITUDINAL	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 4 references coded [6,06% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,71% Coverage</p> <p>E: ¿Hay alguna información que no hayáis tenido en cuenta? Por ejemplo, si os decían: os habéis portado mal. ¿Intentabais mejorarlo o continuabais con el mismo comportamiento?</p> <p>A8: Se intentaba, pero no siempre salía.</p> <p>Reference 2 - 1,23% Coverage</p> <p>E: Vosotros os estáis centrando más en lo práctico. ¿Creéis que en lo actitudinal también habéis podido corregir aquello que estabais haciendo peor?</p> <p>A4: Si</p> <p>Reference 3 - 1,69% Coverage</p> <p>A8: Si, pero en menor medida, porque es algo más personal, más difícil de cambiar. Bueno, sí, difícil. No va de una clase portarse mal y a la siguiente haber cambiado de actitud, sino que es algo más lento yo creo.</p> <p>Reference 4 - 1,43% Coverage</p> <p>A4: Por ejemplo si a ti no te gusta la escalada, que no es mi caso, aunque te digan "intenta mostrar más interés", al final no vas a acabar mostrando ese interés porque no te gusta.</p>
RETROALIMENTACIÓN PROCEDIMENTAL	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 5 references coded [6,54% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,72% Coverage</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<p>E: Entonces, a partir de esa información que os dan ¿vosotros intentáis mejorar o no?</p> <p>A2: Si, porque yo antes en la escalada, por ejemplo, subía solo con los brazos y, a partir del feedback, empecé a emplear los pies.</p> <p>Reference 2 - 1,91% Coverage</p> <p>A1: Además, a medida que vas haciendo las sesiones con los feedbacks que te van dando, al final acabas cometiendo menos errores que al principio. Porque a medida que te van dando semana tras semana se te va quedando y, al final, los corriges.</p> <p>Reference 3 - 0,66% Coverage</p> <p>A7: Si. Yo creo que la fuerza de brazos, al leer el papel, utilicé más las piernas.</p> <p>Reference 4 - 1,04% Coverage</p> <p>A4: Yo lo de buscar antes dónde vas a pisar en lugar de lanzarte y pisar. Tienes que mirar dónde vas a ir, yo lo mejoré, o eso creo.</p> <p>Reference 5 - 1,21% Coverage</p> <p>A1: Sí, a veces, cuando estabas escalando hacías, en plan, escalabas y cuando te daban las correcciones subías mejor, porque te encontrabas más cómodo.</p>
FINALIDAD	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 2 references coded [2,90% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,99% Coverage</p> <p>A7: Porque teníamos unos fallos con los que podíamos lesionarnos o alguna cosa y para poder mejorarlos. Yo creo que está bien.</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<p>Reference 2 - 1,91% Coverage</p> <p><b>A1:</b> Además, a medida que vas haciendo las sesiones con los feedbacks que te van dando, al final acabas cometiendo menos errores que al principio. Porque a medida que te van dando semana tras semana se te va quedando y, al final, los corriges.</p>
MODO	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 6 references coded [6,80% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,40% Coverage</p> <p><b>E:</b> Vale, entonces ¿pensáis que esta información se podría haber dado de otra manera? En vez de escrita, proponiendo retos... o alguna otra forma?</p> <p><b>A2:</b> Yo creo que está bien así.</p> <p>Reference 2 - 1,37% Coverage</p> <p><b>A3:</b> Yo pienso que es mejor escrita porque si lo dices oralmente, se te puede olvidar y de esta forma siempre está ahí para poder mirar lo que haces mejor y lo que haces peor.</p> <p>Reference 3 - 1,45% Coverage</p> <p><b>A4:</b> Pero tampoco era continuamente escrita, sino que a veces también te acercabas y decías: "recuerda que tienes que mejorar lo de buscar... no sé que..." y también la dabas oralmente.</p> <p>Reference 4 - 0,83% Coverage</p> <p><b>A7:</b> Yo creo que está bien que lo digas por escrito, por si a alguien no le gusta que se lo digas en alto.</p> <p>Reference 5 - 0,55% Coverage</p> <p><b>A2:</b> Y porque así es más rápido, no tienes que perder tiempo con todos.</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<p>Reference 6 - 1,20% Coverage</p> <p><b>A4:</b> Hay gente que a lo mejor no le gusta que los demás sepan sus errores y entonces prefieren que se lo digan de forma privada y guardárselo para ellos.</p>
MOMENTO	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 4 references coded [4,56% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,33% Coverage</p> <p><b>E:</b> ¿Creéis que os la daba en el momento oportuno?</p> <p><b>A3:</b> Sí, porque nos la dabas antes de las clases entonces era antes de hacer la práctica y era cuando podíamos mejorar.</p> <p>Reference 2 - 1,40% Coverage</p> <p><b>A8:</b> Al hacerlo al principio de la sesión tenías la oportunidad de cambiarlo, que si fuera al final, a la semana siguiente se te habría olvidado o no lo tendrías tanto en cuenta.</p> <p>Reference 3 - 1,45% Coverage</p> <p><b>A4:</b> Pero tampoco era continuamente escrita, sino que a veces también te acercabas y decías: "recuerda que tienes que mejorar lo de buscar... no sé que..." y también la dabas oralmente.</p> <p>Reference 4 - 0,38% Coverage</p> <p><b>A2:</b> Si, y esa era entre clases, no al principio.</p>
INFORMACIÓN FAMILIAS	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 6 references coded [4,48% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,94% Coverage</p>



NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<p><b>E:</b> Vale, muy bien. Otra de las preguntas sería acerca de si esta información ha llegado a vuestras familias o no. ¿Les habéis comunicado esta información a vuestras familias a medida que yo os la proporcionaba o al final de la unidad?</p> <p><b>A1:</b> Yo no.</p> <p>Reference 2 - 0,12% Coverage</p> <p><b>A8:</b> Yo tampoco.</p> <p>Reference 3 - 0,99% Coverage</p> <p><b>A5:</b> Yo la nota que diste, la nota media con todos los apartados explicados sí que se la mostré, y los otros papelitos también.</p> <p>Reference 4 - 0,73% Coverage</p> <p>¿Les había llegado alguna información así vuestras familias antes o no?</p> <p><b>Todos:</b> No, nunca.</p> <p>Reference 5 - 0,51% Coverage</p> <p><b>A4:</b> Yo solo les he dicho que estábamos haciendo escalada y punto.</p> <p>Reference 6 - 0,19% Coverage</p> <p><b>A1:</b> No, yo solo la nota.</p>
MODO	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 1 reference coded [0,50% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,50% Coverage</p> <p><b>A7:</b> No, está bien explicado así, pero eso... ya me entiendes...</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
OPINIÓN ALUMNOS	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 4 references coded [4,25% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,45% Coverage</p> <p><b>E:</b> Y a los que habéis respondido que no, ¿creéis que sería importante darla a las familias?</p> <p><b>A7:</b> Yo creo que sí, pero como el trabajo no lo entregué y tenía un 0, pues no se lo enseñé.</p> <p>Reference 2 - 0,95% Coverage</p> <p><b>A1:</b> Yo creo que esto es algo más personal y que igual no hace falta contarlo porque nuestros padres no están presentes.</p> <p>Reference 3 - 0,84% Coverage</p> <p><b>A6:</b> Yo creo que sí, porque así pueden saber cómo vas en escalada, saben tus errores o como puedes mejorar.</p> <p>Reference 4 - 1,01% Coverage</p> <p><b>A2:</b> Si, pero yo por ejemplo les contaba lo que habíamos hecho, o sea, sin el papel pero ya veían un poco lo que íbamos haciendo.</p>
OPINIÓN FAMILIAS	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 1 reference coded [1,02% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 1,02% Coverage</p> <p><b>A5:</b> Que bien, que estaba bien, porque se veía como se podía mejorar y todos los errores que se tenía y también las cosas buenas.</p>
REFLEXIÓN	<p>&lt;Memos\\TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA&gt; - § 8 references coded [10,73% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0,65% Coverage</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<p><b>A2:</b> En EF si que nos van diciendo. Si estás haciendo algo mal, te van corrigiendo.</p> <p>Reference 2 - 2,65% Coverage</p> <p><b>A8:</b> Porque es la forma de mejorar y saber lo que haces bien, pero sobre todo lo que haces mal. Eso es lo que de verdad... te vas a casa pensando, ostras, pues podría haber mejorado tal cosa, pero si no hay alguien exterior que sabe y que te ha visto hacerlo tampoco es 100% cierto que es verdad lo que tú piensas que estás haciendo mal.</p> <p>Reference 3 - 2,53% Coverage</p> <p><b>A4:</b> Sí, y además si quieres mejorar tu nota o la forma en la que escalas en este caso, está bien que te diga alguien que sepa del tema pues "esto es mejor" o "esto no esta tan bien"... y así pues si tu quieres ir a por más nota o simplemente te gusta el deporte que estás haciendo y quieres mejorarlo, pues eso te sirve.</p> <p>Reference 4 - 1,52% Coverage</p> <p><b>A1:</b> Yo pienso igual que ellos. Al fin y al cabo hay errores de los que no nos damos cuenta si no nos lo dice una persona de fuera, que ha visto lo que estábamos haciendo mal más detalladamente.</p> <p>Reference 5 - 0,23% Coverage</p> <p><b>A6:</b> Yo no sabía lo que era...</p> <p>Reference 6 - 0,14% Coverage</p> <p><b>Todos:</b> Yo tampoco.</p> <p>Reference 7 - 0,51% Coverage</p>

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
	<p><b>E:</b> Entonces, ¿ha cambiado vuestro punto de vista o no?</p> <p><b>Todos:</b> Sí</p> <p>Reference 8 - 2,49% Coverage</p> <p><b>A8:</b> Yo creo que nos hemos dado cuenta de lo que de verdad sirve y que esté bien explicado. En realidad llevábamos tiempo recibiendo incluso sin darnos cuenta de que era retroalimentación. Al decírnoslo tu y con los papeles bien explicados, nos hemos dado cuenta de que es importante y de que realmente sirve de algo.</p>





